

КИЇВСЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ БОРИСА ГРІНЧЕНКА

На правах рукопису

**Кипиченко Наталія Сергіївна**

УДК373.3:37.013(043.5)

**ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ  
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ  
У ПРОЦЕСІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Дисертація  
на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

**Науковий керівник:**  
Мартиненко Світлана Миколаївна,  
доктор педагогічних наук, професор

Київ – 2016

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП .....</b>	<b>3</b>
 <b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ПРОЦЕСІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ.....</b>	 <b>12</b>
1.1. Історико-педагогічний аналіз досліджуваної проблеми.....	12
1.2. Характеристика базових понять дослідження .....	29
1.3. Проблема формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи у педагогічній теорії .....	49
Висновки до першого розділу.....	69
 <b>РОЗДІЛ 2. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ПІД ЧАС ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ.....</b>	 <b>71</b>
2.1. Вдосконалення змісту, форм і методів формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи під час педагогічної практики .....	71
2.2. Мотиваційно-ціннісне ставлення майбутніх учителів початкової школи до комунікативної компетентності.....	93
2.3. Суб'єкт-суб'єктна педагогічна взаємодія у формуванні комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи.....	109
2.4. Критерії, показники та рівні сформованості комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи .....	125
Висновки до другого розділу.....	134
 <b>РОЗДІЛ 3. ОРГАНІЗАЦІЯ ТА ПРОВЕДЕННЯ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ.....</b>	 <b>138</b>
3.1. Етапи і методика експериментального дослідження.....	138
3.2. Аналіз результатів педагогічного експерименту .....	162
Висновки до третього розділу .....	176
 <b>ВИСНОВКИ .....</b>	 <b>178</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ .....</b>	<b>182</b>
<b>ДОДАТКИ .....</b>	<b>215</b>

## ВСТУП

**Актуальність дослідження.** У сучасних умовах реформування соціальної, політичної та економічної сфер суспільного життя пріоритетними напрямами розвитку системи вищої освіти є її модернізація і практична спрямованість, що супроводжується суттєвими змінами у педагогічній теорії та практиці. Інтеграційні процеси, входження Української держави в європейський та світовий освітній простір зумовлюють потребу вдосконалення підготовки фахівців, здатних ефективно здійснювати професійну діяльність на засадах суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Передусім це стосується підготовки майбутніх учителів початкової школи, адже саме від їхньої педагогічної майстерності залежить становлення і розвиток особистості, її мовленнєва діяльність і культура спілкування.

Зростання вимог держави до якості професійної підготовки вимагає оновлених теоретичних і методичних підходів саме до формування комунікативної компетентності, вдосконалення педагогічного спілкування, адже ці складові є невід'ємною ознакою педагогічної майстерності вчителя, запорукою його успішного особистісно-професійного зростання, ефективної взаємодії з усіма суб'єктами навчально-виховного процесу.

Концептуальними напрямами вдосконалення професійної підготовки є закони України «Про освіту» (1991), «Про вищу освіту» (2014), Національна доктрина розвитку освіти (2002), Державна програма «Вчитель» (2002), Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти (2001), Державний стандарт початкової загальної освіти (2011), Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013), Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти (2013).

Аналіз наукових джерел засвідчив, що в психолого-педагогічній науці приділяється значна увага професійній підготовці, зокрема таким її аспектам, як: філософія освіти (В.Андрущенко, В.Кремень, В.Огнев'юк); психологічні основи професійного становлення вчителя (О.Божович, О.Леонтьєв, О.Пехота, С.Рубінштейн); формування педагогічної майстерності (І.Зязюн,

Л.Кондрашова, В.Семиченко, В.Сухомлинський); професійна компетентність учителів (Н.Бібік, Н.Глузман, І.Зимняя, О.Овчарук, О.Олексюк, О.Пометун, С.Сисоєва, Л.Хоружа, А.Хуторський); готовність до педагогічної діяльності (А.Алексюк, В.Бондар, М.Євтух, Н.Кузьміна, В.Сластьонін, С.Сисоєва). Теоретико-методичні засади професійно-педагогічної підготовки вчителів початкової школи розглядаються в дослідженнях О.Дубасенюк, Л.Коваль, С.Мартиненко, О.Матвієнко, О.Савченко, Г.Тарасенко, Л.Хомич та інших учених.

Вагомий внесок у безпосереднє розроблення проблеми підготовки фахівців початкової школи до педагогічного спілкування здійснено у працях М.Вашуленка, Н.Волкової, Г.Бондаренка, А.Годлевської, І.Гудзик, В.Желанової, Л.Мацько, Т.Ладиженської, В.Пасинок, М.Пентилюк. Особливості формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи досліджувались Л.Бірюк, В.Каплінським, В.Підгурською, Л.Савенковою, В.Усатим, О.Яковлівою.

Методичні аспекти організації педагогічної практики, вдосконалення її змістово-методичного забезпечення увиразнюють наукові розвідки Н.Казакової, С.Кари, Л.Кацовой, Г.Кіт, В.Майборода, В.Юрченка.

Відтак, результати проаналізованих досліджень засвідчили широкий спектр наукових пошуків щодо формування комунікативної компетентності майбутніх педагогів. Незважаючи на значний інтерес учених, виокремлена проблема залишається актуальною у сучасних соціальних умовах, оскільки ефективність педагогічної взаємодії вчителя початкової школи з суб'єктами навчально-виховного процесу залежить від уміння орієнтуватися у різних комунікативних ситуаціях, визначати оптимальні шляхи подолання комунікативних бар'єрів, урахувати індивідуальні особливості учнів, їхніх батьків, колег.

Значущість і доцільність обраної проблеми посилюється також низкою суперечностей між:

- постійним зростанням вимог суспільства до підготовки фахівців із

достатньо сформованою комунікативною компетентністю в умовах модернізації національної системи освіти та реальним рівнем її сформованості;

– необхідністю модернізації професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до комунікативної діяльності під час педагогічної практики та недостатнім науково-методичним забезпеченням цього процесу;

– існуючими науковими напрацюваннями з проблем формування комунікативної компетентності фахівців початкової школи та відсутністю її теоретичного та експериментального обґрунтування .

Актуальність окресленої проблеми, її наукове значення й практичне впровадження, недостатня теоретична й методична розробленість зумовили вибір теми дисертаційного дослідження: **«Формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи у процесі педагогічної практики».**

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дисертація виконана відповідно до тематичного плану наукових досліджень Київського університету імені Бориса Грінченка «Філософські, освітологічні та методичні засади компетентісної особистісно-професійної багатопрофільної університетської освіти» (державний реєстраційний номер 0110U006274).

Тему дисертаційної роботи затверджено Вченою радою Київського університету імені Бориса Грінченка (протокол №1 від 23 січня 2012 р.) та узгоджено в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук НАПН України (протокол №1 від 31 січня 2012 р.).

**Об'єкт дослідження** – професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи.

**Предмет дослідження** – педагогічні умови формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи у процесі педагогічної практики.

**Мета дослідження** – обґрунтувати педагогічні умови формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи у процесі педагогічної практики.

Відповідно до об'єкта, предмета й мети визначено такі **завдання дослідження**:

1. Проаналізувати стан дослідження проблеми формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи у педагогічній теорії та практиці.
2. Уточнити сутність і зміст базових понять дослідження.
3. Розробити структуру комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи та визначити критерії її сформованості.
4. Обґрунтувати та експериментально перевірити педагогічні умови формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи у процесі педагогічної практики.

**Методологічною основою дослідження** є загальнотеоретичні та методологічні положення філософії, психології, педагогіки щодо розвитку особистості, єдності теорії і практики, про людину як суб'єкта пізнавальної діяльності, розвиток і всебічне формування особистості; діалектичний метод пізнання, принцип єдності свідомості та діяльності; зміст сучасної підготовки майбутніх учителів початкової школи; принципи їхньої готовності до комунікативної професійної діяльності; форми, методи, прийоми і засоби реалізації організаційно-методичних засад комунікативної підготовки, формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців у вищому навчальному закладі.

**Теоретичну основу дослідження** становлять гуманістична філософія сучасної освіти (В.Андрущенко, В.Кремень, В.Огнев'юк), теорія організації освітнього процесу вищих навчальних закладів (А.Алексюк, Ю.Бабанський, В.Бондар, С.Гончаренко, І.Лернер); формування професійної компетентності педагогів (Н.Бібік, Л.Ващенко, Н.Глузман, І.Зимняя, О.Овчарук, О.Олексюк, С.Сисоева, Л.Хоружа); особливості професійної підготовки вчителів

початкової школи (В.Желанова, Л.Коваль, С.Мартиненко, О.Матвієнко, О.Пехота, О.Пометун, О.Савченко, Л.Хомич); специфіка організації педагогічної практики студентів напряду підготовки «Початкова освіта» (О.Абдулліна, Н.Казакова, С.Кара, Л.Кацова, Г.Кіт, В.Юрченко); вдосконалення комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи (Л.Бірюк, М.Вашуленко, І.Гудзик, В.Кан-Калик, А.Капська, Т.Ладиженська, Л.Мацько, Н.Пашківська, М.Пентиліук, Л.Савенкова, С.Скворцова).

Для реалізації мети та вирішення поставлених завдань застосовувалися **методи** дослідження: *теоретичні*: аналіз психолого-педагогічної літератури, синтез, класифікація, систематизація, порівняння, прогнозування та узагальнення – для з'ясування стану досліджуваної проблеми у сучасній теорії та практиці, уточнення сутності базових понять дослідження, визначення змісту та структури комунікативної компетентності, її сформованості у майбутніх учителів початкової школи, обґрунтування та забезпечення педагогічних умов формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців у процесі педагогічної практики; *емпіричні*: діагностичні (психолого-педагогічне спостереження, бесіда, анкетування, тестування викладачів, студентів, учителів початкової школи, ранжування, самооцінювання, вивчення результатів проходження педагогічної практики, експертна оцінка), що сприяли визначенню проблеми в практичній діяльності вищих навчальних закладів; педагогічних експеримент (констатувальний, формувальний та контрольний етапи) з аналізом здобутих результатів, моделювання – для перевірки ефективності розроблених педагогічних умов, змістово-методичного забезпечення та оцінювання сформованості комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи; *статистичні* – для інтерпретації кількісно-якісних показників, установлення статистичної значущості отриманих результатів.

**Експериментальна база дослідження.** Експериментальна робота проводилась у Київському університеті імені Бориса Грінченка (м.Київ),

Дрогобицькому державному педагогічному університеті імені Івана Франка (м.Дрогобич). На різних етапах дослідження в експерименті взяли участь 279 студентів денної та заочної форм навчання, яких було об'єднано в контрольні (139 осіб) та експериментальні (140 осіб) групи, а також 37 викладачів вищих навчальних педагогічних закладів.

**Наукова новизна і теоретичне значення дослідження** полягають у тому, що: *вперше* розроблено структуру комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи, яка охоплює мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісно-процесуальний та рефлексивний компоненти, визначено критерії її сформованості (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісно-процесуальний, емоційно-рефлексивний); обґрунтовано сукупність педагогічних умов формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи у процесі педагогічної практики, яка охоплює: вдосконалення змісту, форм і методів формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи у процесі педагогічної практики; мотиваційно-ціннісне ставлення майбутніх учителів початкової школи до комунікативної компетентності; суб'єкт-суб'єктну педагогічну взаємодію у процесі формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи; *уточнено і розширено* теоретичну сутність і зміст поняття «комунікативна компетентність майбутніх учителів початкової школи», яке визначається як здатність особистості здійснювати ефективну комунікативну взаємодію з метою вирішення професійних завдань під час педагогічної практики; *вдосконалено* змістово-методичне наповнення програм педагогічної практики студентів напряму підготовки 6.010102 «Початкова освіта»; *подальшого розвитку* набули наукові положення про формування комунікативної компетентності в різних категорій студентів – майбутніх учителів початкової школи, що зумовлено особливостями їхнього індивідуального досвіду, розвитком професійно важливих якостей, комунікативним потенціалом.



**Практичне значення результатів** полягає в розробленні змістово-методичного забезпечення формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи у процесі педагогічної практики (доповнено комунікативно спрямованими завданнями і вправами наскрізну програму педагогічної практики студентів напряму підготовки 6.010102 «Початкова освіта»); розроблено спецкурс «Основи формування комунікативної компетентності вчителя початкової школи» (для студентів IV курсу); діагностичний інструментарій визначення сформованості комунікативної компетентності майбутніх фахівців початкової школи під час педагогічної практики, укладено «Щоденник проходження педагогічної (літньої) практики» (для студентів III курсу).

Основні положення, результати дослідження можуть бути використані викладачами вищих навчальних закладів для складання навчальних програм підготовки фахівців початкової школи, вдосконалення змістово-методичного забезпечення педагогічної практики, розроблення методичних рекомендацій, підручників і навчальних посібників із проблем комунікативної компетентності; у самоосвітній діяльності студентів напряму підготовки «Початкова освіта».

Результати дослідження **впроваджено** в освітній процес Київського університету імені Бориса Грінченка (акт №211-н від 26 серпня 2015 р.), факультету початкової та мистецької освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (акт №1743 від 23 жовтня 2015 р.), Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова (акт №07-10/2549 від 02 листопада 2015 р.), Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г.Короленка (акт №4341/01-55/02 від 10 листопада 2015 р.), навчально-виховний процес ЗНЗ I–III ступенів «Спеціалізована школа №17 з поглибленим вивченням математики» Подільського району (довідка №93 від 12 листопада 2015 р.), школи I ступеня №330 «Русанівка» Дніпровського району м.Києва (довідка №84 від 20 листопада 2015 р.).

**Особистий внесок автора.** У статтях, опублікованих у співавторстві з С.Мартиненко, особистий внесок дисертанта полягає у визначенні сутності комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи, її компонентів; особливостей стилів і стратегій педагогічного спілкування.

**Апробація результатів дослідження** здійснювалась у виступах на науково-практичних конференціях і семінарах різних рівнів, зокрема: *міжнародних*: «Людські цінності і толерантність у сучасному світі: міжконтинентальний діалог інтелектуалів» (Київ, 2011); «Акмеологія – наука XXI століття» (Київ, 2011); «Професійна підготовка вчителів: сучасні тенденції та перспективи розвитку» (Луцьк, 2012); «Психолінгвістика в сучасному світі» (Переяслав-Хмельницький, 2012); «Сучасні стратегії університетської освіти: якісний вимір» (Київ, 2012); «Реалізація компетентнісного підходу у сучасній освіті: реалії та перспективи» (Київ, 2013); «Проблеми емпіричних досліджень у психології» (Київ, 2013); «Соціалізація і ресоціалізація особистості в умовах сучасного суспільства» (Київ, 2014); «Ідеї К. Д. Ушинського в сучасній педагогіці (до 190-річчя від дня народження К. Д. Ушинського)» (Київ, 2014); *всеукраїнських*: «Студентське самоврядування – середовище розвитку демократичної культури громадянського суспільства» (Київ, 2010); «Сучасні технології розвитку професійної майстерності майбутніх учителів» (Умань, 2011); «Сучасний урок мови й літератури: проблеми, пошуки, перспективи» (Глухів, 2012); «Сучасні технології розвитку професійної майстерності майбутніх учителів» (Умань, 2012); «Особистісно-професійна підготовка вчителя до здійснення навчально-творчої діяльності молодшого школяра» (Київ, 2012); «Риторична освіта молоді: сучасні оцінки і проєкції на майбутнє» (Умань, 2013); «Сучасні технології розвитку професійної майстерності майбутніх учителів» (Умань, 2013); «Інклюзивна освіта у дошкільних навчальних закладах: виклики часу» (Рівне, 2014); «Дослідження молодих учених у контексті розвитку сучасної науки» (Київ, 2012, 2013, 2015); «Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної

підготовки майбутніх фахівців» (Хмельницький, 2015); «Комунікаційні стратегії сучасної школи» (Київ, 2015); *міських* – «Реалізація компетентнісного підходу до формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи» (Київ, 2014); *міжкафедральному семінарі* «Формування професійної компетентності студентів педагогічних ВНЗ в умовах суспільних трансформацій» (Київ, 2013); *педагогічних читаннях* «Методична спадщина М.В.Богдановича: сучасний контекст» (Київ, 2015); *на засіданнях* кафедри початкової освіти та методик гуманітарних дисциплін Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка.

**Публікації.** Основні результати висвітлено у 22 публікаціях, із яких: 8 статей – провідних наукових фахових виданнях України, 3 – іноземних виданнях (2 з них входять до наукометричних баз), 6 статей – збірниках матеріалів міжнародних, всеукраїнських науково-практичних конференцій, педагогічних читань, 4 – науково-методичних журналах, 1 – методичне видання «Щоденник проходження педагогічної (літньої) практики».

**Структура й обсяг дисертації.** Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (304 найменування, із них 17 – іноземними мовами, 8 – інтернет-ресурсів) і додатків. Загальний обсяг дисертації становить 311 сторінок, із них 181 – основного тексту. Дисертація ілюстрована 26 таблицями і 5 рисунками. Додатки розміщено на 97 сторінках.

## **РОЗДІЛ 1**

# **ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ПРОЦЕСІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ**

У розділі здійснено історико-педагогічний аналіз досліджуваної проблеми; охарактеризовано базові поняття наукової роботи; визначено причини виникнення труднощів у спілкуванні під час педагогічної практики та шляхи їх подолання.

### **1.1. Історико-педагогічний аналіз досліджуваної проблеми**

З урахуванням предмета дослідження вважаємо за необхідне здійснити аналіз й систематизацію вітчизняної та зарубіжної психолого-педагогічної літератури з проблеми формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи у процесі педагогічної практики.

Вивчення джерельної бази дослідження засвідчило, що в наукових працях видатних учених П.Блонського, Л.Виготського, Я.Коменського, О.Леонтьєва, С.Русової, К.Ушинського закладено теоретичні основи педагогічного спілкування та формування комунікативної компетентності майбутніх педагогів [29; 46; 143; 161; 229; 262].

На основі аналізу встановлено, що в період із 1918 по 1960 роки ХХ століття фахова підготовка вчителів початкової школи орієнтувалась на здобуття ними теоретичних знань із навчальних предметів, методики навчання, а не на формування і розвиток комунікативної компетентності [5; 51; 55; 59; 100; 158; 166; 167; 177]. З'ясовано, що починаючи лише з 60-х років підвищився інтерес учених до проблеми професійної підготовки майбутніх педагогів, зокрема її комунікативної складової. Саме в цей час у своїх публікаціях В.Сухомлинський звернув увагу наукового загалу до проблеми педагогічного спілкування та підготовки майбутніх фахівців початкової школи до його здійснення [249–251].

Вважаємо за доцільне зацентрувати увагу на тому, що вчений у працях

«Серце віддаю дітям» (1968), «Сто порад учителям» (1988) охарактеризував засоби педагогічного спілкування, до яких віднесено емоційно-психологічну атмосферу; формування культури мовлення вчителя; позамовленнєві форми спілкування – міміку, пантоміміку, естетику зовнішнього вигляду педагога, сценічні рухи тощо [249; 250]. В.Сухомлинський зазначав, що слово вчителя є одним із важливих засобів формування культури спілкування, «інструмент впливу на душу вихованця» [251, с.321], «це ніби той місток, через який наука виховання переходить у мистецтво, майстерність», адже без «живого трепетного, хвилюючого слова немає школи, педагогіки» [251, с.160]. Дослідник стверджував, що «мистецтво виховання є насамперед мистецтвом говорити, звертатися до людського серця» [251, с.321]. Водночас В.Сухомлинський вбачав мудрість педагога у збереженні довіри дитини до нього, її бажанні спілкуватися з вчителем як другом і наставником. На його думку, «багато шкільних конфліктів, які доволі часто мають негативні наслідки, починаються з невміння педагога говорити з учнями» [251, с.321].

Узагальнення психолого-педагогічних напрацювань дозволяє стверджувати, що в 70–80-их роках ХХ століття Б.Ананьєв, І.Зязюн, В.Кан-Калик, Я.Коломінський, М.М'ясищев у своїх дослідженнях розглядали закономірності та механізми педагогічного спілкування, обґрунтували методологічні та наукові позиції тлумачення його сутності та структури, а також умінь, які забезпечують успішну педагогічну взаємодію [7; 47; 204; 103; 141; 190]. Зокрема І.Зязюн визначив педагогічне спілкування як «комунікативну взаємодію вчителя з учнями, батьками, колегами, спрямовану на встановлення сприятливого психологічного клімату, психологічну оптимізацію діяльності та стосунків» [204, с.200–201]. Вчений стверджував, що основними ознаками контакту в процесі спілкування є «взаємне особистісне сприйняття педагога й учнів, відкритість у стосунках і відвертість у висловлюваннях, сприйняття думок педагога й учнів як значущих і розвиток їх у подальшому спілкуванні, єдність оцінних суджень, наявність емоційного резонансу, збереження інтересу до подальшої

взаємодії, високий рівень контакту очей у бесіді, узгодженість постави, міміки й інтонації в діалозі, доцільна рольова позиція в педагога» [204, с.209]. Дослідником розроблено також класифікацію стилів педагогічного спілкування, що охоплювала авторитарний, демократичний та ліберальний. Під стилем спілкування вчений розумів «усталену систему способів і прийомів, які використовує вчитель у педагогічній взаємодії» [204, с.215]. З'ясовано, що в основу класифікації стилів покладено такий загальний критерій як об'єм і спосіб розподілу управлінських функцій між учителем та учнем. Подана класифікація охоплює лише функції впливу педагога на учня, керування його діяльністю. Вважаємо, що в сучасних умовах вона недостатньо відображає особливості суб'єкт-суб'єктної взаємодії, тому що в сучасній освіті вчитель позицію наставника змінив на суб'єкта навчально-виховного процесу.

Проведений аналіз дав змогу стверджувати, що впродовж зазначеного періоду відбулися значні позитивні зрушення у вирішенні досліджуваної проблеми. Так, ученими (О.Бодальов, І.Зимняя, І.Зязюн, В.Кан-Калик, О.Леонтьєв, А.Мудрик) розроблено методичні підходи до підготовки майбутнього вчителя до педагогічного спілкування [31; 92; 204; 103; 161; 189], яке виділяється вченими як «особливий вид діяльності» [161]. Зокрема, О.Леонтьєв характеризує педагогічне спілкування як «взаємодію вчителя зі школярами у процесі навчання, що створює ефективні умови для розвитку мотивації учнів і творчого характеру навчальної діяльності, формування особистості, забезпечує сприятливий емоційний клімат навчання (зокрема перешкоджає виникненню «психологічного бар'єра»), забезпечує управління соціально-психологічними процесами в дитячому колективі та дозволяє максимально використовувати в навчально-виховному процесі особисті якості та здібності вчителя» [161]. На думку вченого, повноцінне педагогічне спілкування є не лише багатограним, але й поліфункціональним, що забезпечує обмін інформацією і співпереживання, пізнання особистості та самоутвердження, продуктивну організацію взаємодії. Обмін інформацією і

ставленнями реалізує комунікативний компонент спілкування, пізнання особистості та самоутвердження – перцептивний, а організація взаємодії – інтерактивний.

Встановлено, що значний внесок у розвиток теоретичних основ педагогічної комунікації зроблено В.Кан-Каликом, який переконливо довів, що «знання та вміння можливо передати учням лише під час безпосереднього спілкування» [103, с.7]. Під професійно-педагогічним спілкуванням учений розумів «систему (навички й уміння) органічної соціально-психологічної взаємодії педагога й вихованців, змістом якої є обмін інформацією, здійснення виховного впливу, організація взаємостосунків за допомогою комунікативних засобів» [103, с.12]. Науковець стверджував, що процес педагогічного спілкування є «розв'язанням незліченної кількості комунікативних задач, що змінюються й розвиваються» [103, с.16]. Комунікативна задача, на думку науковця, є «похідною від педагогічної, яка й визначає її» [103, с.17]. Дослідник виокремлює такі види задач, як: «загальні (завчасно сплановані) та поточні (створюються спонтанно під час спілкування)» [103, с.19].

Зокрема, В. Кан-Калик розробив структуру педагогічного спілкування, виділивши основні етапи, серед яких: моделювання вчителем комунікативного задуму адекватного комунікативній меті (планування і прогнозування змісту, структури і засобів спілкування); конструювання й організація спілкування (уточнення можливості реалізації запланованого, встановлення емоційного контакту з класом); регулювання і корекція спілкування (втілення задуманої системи комунікацій, здійснення педагогічного впливу, підбір і реалізація адекватних стратегій спілкування і передавання інформації, підтримання контакту з учнями); самооцінювання (співвіднесення мети, задуму, засобів, результатів спілкування; моделювання наступного комунікативного задуму) [103]. Зазначимо, що окреслені етапи педагогічного спілкування можуть варіюватися: скорочуватись, розгортатись залежно від типу і характеру педагогічних ситуацій, в яких протікає

спілкування.

Вважаємо за необхідне звернути особливу увагу на класифікацію стилів педагогічного спілкування, зокрема: спілкування на основі високих професійних настанов педагога, його ставлення до професійної діяльності загалом; спілкування на основі дружнього ставлення (захоплення спільною справою); спілкування-дистанція (дотримання дистанції між учителем та учнями в усіх сферах навчання та виховання); спілкування-залякування (антигуманна форма спілкування, що свідчить про професійну неспроможність учителя); спілкування-загравання (забезпечення помилкового авторитету вчителя) [103].

В. Кан-Каликом розроблено також етапність оволодіння основами професійно-педагогічного спілкування, яка є досить важливою для нашого дослідження. Вчений зазначав, що спочатку майбутній вчитель має «здобути знання про структуру та закони професійно-педагогічного спілкування, потім відповідно оволодіти технологією педагогічної комунікації шляхом формування власних умінь професійно-педагогічного спілкування та розвитку комунікативних здібностей, а далі вдосконалювати вміння професійно-педагогічного спілкування у фаховій діяльності» [103, с.24]. Це положення слугує основою для висновку про те, що педагогічна практика має вирішальну роль у формуванні комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи, тому що під час її проходження в умовах навчально-виховного процесу відбувається безпосереднє спілкування, обмін інформацією.

Вивчення психолого-педагогічних джерел за темою дослідження довело, що О.Леонтьєв, І.Лернер підкреслювали провідне значення спілкування у процесі навчання [161; 163]; Ю.Бабанський, В.Сластьонін зацентували увагу на важливості поєднання у навчанні пізнання і спілкування [13; 244]; Б.Ананьєв під навчанням розумів «спеціально організоване спілкування» [7, с.238].

Відтак, можна стверджувати, що сформована у процесі фахової



підготовки комунікативна компетентність майбутнього вчителя початкової школи забезпечує «ефективність як методів навчання, так і методів виховання, тобто є системою соціально-педагогічного забезпечення навчально-виховного процесу загалом; без неї педагогічну діяльність неможливо здійснювати ефективно тому, що остання будується за типом взаємодії й комунікації «учитель – учні» [28, с.30]. Відповідно до зазначеного вважаємо за необхідне виокремити комунікативний компонент як невід’ємну складову професійної діяльності педагога.

Проведений аналіз наукових досліджень і психолого-педагогічних джерел (1990–2000 рр.) засвідчив, що реалізацію комунікативного підходу забезпечували диференційовані та особистісно орієнтовані завдання, навчальний діалог як особливе дидактико-комунікативне середовище, спрямоване на суб’єктно-сміслову спілкування, рефлексію та самореалізацію особистості. З’ясовано, що як вітчизняними, так і російськими науковцями, а також учителями-практиками розпочато апробацію зарубіжних лінгводидактичних напрацювань. Варто зауважити, що спочатку комунікативний підхід активно впроваджувався в методику навчання іноземної мови та російської мови як другої у школах України [38; 53; 63; 271]. Згодом з’явилися публікації М.Вашуленка, О.Хорошковської, присвячені проблемам формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи, в яких окреслено напрями роботи педагога на уроці, які охоплювали: необхідність переваги спілкування учня з однокласниками над теоретичною підготовкою [181; 271]. Хоча, на нашу думку, шляхи реалізації визначених напрямів конкретно не визначено в їхніх працях.

Варто зазначити також, що саме в цей період відбулася переорієнтація педагогіки вищої школи на компетентнісний підхід. У контексті дослідження серед наукових пошуків заслуговують на увагу розвідки М.Васильєвої, О.Гоголь, В.Каплінського, Р.Короткової, М.Коця, О.Кретової, Н.Лесняк, Г.Полторацької, Л.Савенкової, Г.Сагач, Н.Стрельнікової та інших [42; 57; 104; 149; 150; 154; 164; 230; 237; 248; 241].

Спираючись на результати й висновки виокремлених попередньо досліджень, зупинимось на аналізі дисертації «Риторика як наука у професійній підготовці вчителя» (1993), в якій Г.Сагач спрямовує увагу на необхідності розвитку нової галузі педагогічної науки – теорії та технології виконавсько-мовленнєвої діяльності педагога, яка, на її думку, «вимагає відродження національної риторичної спадщини, формування національної школи красномовства, викладання курсу риторики в школах нового типу, вищих навчальних закладах України з метою виховання культури риторичної особистості в системі народної освіти шляхом запровадження концепції гуманітаризації та гуманізації неперервної освіти» [237, с.8].

Заслуговує на увагу й дисертаційна робота В.Каплінського «Формування комунікативних умінь майбутнього вчителя на основі проблемних педагогічних ситуацій» (1993), яка, на нашу думку, сприяла поштовху для наукових досліджень, присвячених упровадженню у вищих навчальних закладах компетентнісного підходу у процес фахової підготовки майбутніх учителів. У дослідженні здійснено психолого-педагогічний аналіз комунікативних умінь, виділено їх особливості та складові, визначено значення в структурі професійної діяльності педагога [104]. Вчений проаналізував, яким чином застосування проблемних педагогічних ситуацій впливає на формування окреслених умінь [104].

Водночас Л.Савенкова у дисертаційному дослідженні «Теоретико-методичні основи підготовки майбутніх педагогів до професійного спілкування» (1998) охарактеризувала механізми спілкування вчителя і учнів [230]. Авторка стверджує, що «механізм внутрішнього функціонування педагогічного спілкування полягає у взаємовпливі педагога та учнів, що виражається в обміні інформацією, думками, знятті психічного напруження, встановленні єдності емоційних позицій та формуванні міжособистісних стосунків. Механізмом зовнішнього функціонування є такий взаємовплив педагога та учнів, який характеризується зближенням їх позицій аж до повного злиття, формуванням нової психологічної спільності

«ми» [230, с.22]. Вчена вважає, що формування готовності майбутнього педагога до спілкування з учнями проходить поетапно: «на першому етапі відбувається формування умінь орієнтуватися в ситуації педагогічного спілкування; другий етап ґрунтується на результатах реалізації першого і передбачає оволодіння мовленнєвими й немовленнєвими засобами спілкування, соціальною перцепцією, творчим самопочуттям у професійній діяльності; на третьому етапі становлення і розвитку педагогічного контакту в результаті застосування як відомих, так і спеціально розроблених методів підготовки відбувається оволодіння емоційним і пізнавальним видами цього контакту» [230, с.250–251].

Науковий пошук засвідчив, що в означений період науковці стверджували, що «педагогічне спілкування забезпечує оволодіння уміннями орієнтуватись у його ситуації, вербальними і невербальними засобами, соціальною перцепцією, творчим самопочуттям у професійній діяльності та педагогічним контактом» [230, с.13].

Дослідження сутності та змісту педагогічного спілкування, на нашу думку, варто продовжити, розглянувши його структуру. Проаналізувавши праці як вітчизняних, так і зарубіжних учених, нами встановлено, що комунікативний аспект педагогічного спілкування відображає процеси сприймання і передавання інформації. Зокрема, І.Аносов стверджує, що його доцільно розглядати у двох площинах – комунікативній та психологічній взаємодії, тісно пов'язаних між собою [9]. Структура комунікативної педагогічної взаємодії розвивається відповідно до проходження інформації комунікативним ланцюжком: кодування інформації, донесення її до учнів доступною і зрозумілою мовою, пов'язання нової інформації з життєвими фактами, подіями, явищами, висловлення власного ставлення до неї. Розбіжності між тим, про що розповідав педагог, і тим, як це зрозуміли учні, викликає непорозуміння та негативно впливає на результативність навчально-виховного процесу зокрема [9]. Переконані, що вчителю початкової школи необхідно контролювати правильність і адекватність

розуміння учнями інформації, яку він їм подає. Ефективність процесів кодування та декодування інформації в свою чергу залежить від мовно-мовленнєвих знань та вмінь фахівця, володіння ним комунікативними засобами.

Беручи за основу твердження Л.Бірюк, вважаємо, що «засоби спілкування є тими операціями, за допомогою яких учитель будує свої дії спілкування і робить внесок у взаємодію з учнями» [28, с.89]. Вчена виділяє основні категорії засобів спілкування, які охоплюють: «експресивно-мімічні (усмішка, погляд, міміка, виразні рухи рук і тіла, виразні вокалізації), предметно-дієві (локомоторні та предметні рухи, а також пози, які використовуються для реалізації мети спілкування) та мовленнєві (питання, відповіді, вигуки, репліки, висловлювання)» [28, с.89]. Психологічний аспект комунікативного акту характеризується мотиваційною складовою, яка визначає, що саме, з якою метою і чому саме це хоче сказати, повідомити вчитель (комунікативний намір, задум і мета) та когнітивною складовою (розуміння учнями інформації).

Вважаємо за необхідне в межах нашого дослідження проаналізувати сутність означених дефініцій. У психолого-педагогічних дослідженнях комунікативний намір визначається як «бажання вчителя вступити із учнями у процес комунікативної взаємодії» [9, с.19]. В свою чергу, комунікативний задум тлумачиться як «заздалегідь спланована тематика повідомлення, яка не має чітко окреслених контурів, але існує у свідомості вчителя, і яку він планує передати учням» [9, с.19]. Поняття «комунікативна мета» розглядається як те, «чого хоче досягти вчитель під час комунікативної взаємодії» [9, с.20]. У контексті цього розрізняємо найближчу (розкрити тему уроку, пояснити, підтримати думку учня тощо) та далекосяжну мету (розвинути в учня певні здібності, сформувати вміння тощо).

Вивчення психолого-педагогічних джерел уможливило стверджувати, що інтерактивний аспект комунікативного акту розкриває сукупність зв'язків і взаємовпливів, які виникають між учителем і учнями у процесі їхнього

спілкування (дотримання субординації, правил і норм спілкування, які регламентують їхню комунікативну поведінку; застосування тих або інших форм спілкування залежно від педагогічної ситуації) [9]. Щодо перцептивного аспекту педагогічного спілкування, на нашу думку, варто зазначити, що його характеризують такі процеси, як: сприймання й оцінювання вчителем і учнями один одного (взаємооцінювання), що є надзвичайно важливим чинником, адже від того, наскільки повно педагог розуміє внутрішній світ дитини залежить успішність навчально-виховного процесу загалом [42]. Нами з'ясовано, що в цілісному процесі педагогічного спілкування можна умовно виокремити «комунікативний, інтерактивний та перцептивний аспекти, які є взаємопов'язаними та взаємозумовленими» [230, с.50].

Аналіз окресленої проблеми засвідчив, що вчені (Н.Бутенко, І.Зязюн, О.Савченко) звертають особливу увагу на особливості педагогічного спілкування, специфіка якого пов'язана з тим, що шляхом різного статусу під час спілкування вчитель і учень належать до різних позицій: педагог організовує взаємодію, а учень – сприймає та включається до неї [42; 204; 236]. Відтак, завдання вчителя полягає в тому, щоб «допомогти учневі стати активним співучасником педагогічного процесу, забезпечити умови для реалізації його потенційних можливостей, тобто забезпечити суб'єкт-суб'єктний характер педагогічних стосунків», що є особливо актуальним у сучасних умовах навчання [204, с.202]. Суб'єкт-суб'єктна сутність педагогічного спілкування (за І.Зязюном) є однією із принципів його ефективної організації, що полягає у «рівності психологічних позицій, взаємній гуманістичній установці, активності педагога та учнів, взаємопроникненні їх у світ почуттів і переживань, готовності сприйняти співрозмовника, взаємодіяти з ним» [204, с.203].

Отже, залежно від того, яким чином зреалізовано принцип суб'єкт-суб'єктної або суб'єкт-об'єктної взаємодії, спілкування може бути функціонально-рольовим або особистісно зорієнтованим. Функціонально-рольове спілкування за своїм характером є виключно діловим,

стандартизованим, обмеженим вимогами рольової позиції, основна мета якого полягає «у передаванні інформації учасникам спільної діяльності, формування однакових поглядів співрозмовників на її об'єкт чи організацію, щоб її уможливити» [22, с.65].

Особистісно зорієнтоване спілкування передбачає «виконання нормативно заданих функцій із виявом особистого ставлення, почуттів, а головною метою впливу є розвиток учнів» [204, с.204]. Означене спілкування є складною психологічною взаємодією, оскільки, як бачимо з його визначення, педагог, який організовує стосунки з учнями, має бути спрямованим «не стільки на виконання нових завдань, скільки на розвиток учнів за допомогою різноманітних дій та форм роботи» [204, с.204].

Специфіка педагогічного спілкування полягає в тому, що під час його реалізації здійснюється комплексний вплив учителя на учня з метою забезпечення ефективного навчання, виховання та розвитку. Шляхом спілкування відбувається трансляція досвіду від одного покоління до іншого. Однією з важливих ознак педагогічного спілкування є також його поліфункціональність, адже вчитель початкової школи, незалежно від того, яку сутність він вбачає в контакті з учнем, завжди реалізовує декілька функцій, зокрема навчальну, розвивальну, виховну, контрольну, стимулювальну тощо [204]. Наприклад, повідомляючи певний конкретний науковий факт, педагог одночасно стимулює пізнавальну активність учнів, мотивує пізнання навчального предмету, встановлює певні статусно-рольові стосунки як нормативні, здійснює вплив на особистісному рівні [204].

Підкреслюючи значущість дидактично-виховних функцій педагогічного спілкування, О.Леонт'єв зазначає, що «оптимальне педагогічне спілкування є таким спілкуванням учителя (та ширше – педагогічного колективу) зі школярами у процесі навчання, яке створює сприятливі умови для розвитку мотивації учнів, творчого характеру навчальної діяльності, формування особистості учня, забезпечує сприятливий емоційний клімат навчання (зокрема, перешкоджає виникненню

психологічних бар'єрів), забезпечує управління соціально-психологічними процесами в дитячому колективі та дозволяє максимально застосовувати у навчальному процесі особистісні якості вчителя» [161].

На основі висновків, зроблених дослідниками щодо реалізації проблеми формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи, встановлено ціннісні виміри та пріоритети професійної підготовки, які характеризуються переходом на особистісно орієнтоване педагогічне спілкування. З'ясовано, що педагогічне спілкування є системою взаємодії вчителя з учнями, сутність якої полягає в обміні інформацією, виховних впливах та організації стосунків за допомогою різноманітних комунікативних засобів. На нашу думку, найбільш активно формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи відбувається у процесі педагогічної практики, тому, зважаючи на предмет нашого дослідження, вважаємо за доцільне здійснити історико-педагогічний аналіз стану педагогічної практики у вітчизняних вищих навчальних закладах. В.Горленко вважає, що педагогічна практика виникла ще в 70-ті роки XVIII століття, з часу перших спроб підготовки вчителів у гімназіях, семінаріях, спеціальних училищах і університетах [61]. О.Лук'яненко стверджує, що теоретичні основи педагогічної практики як складника професійної підготовки фахівців початкової ланки освіти закладено зарубіжними та вітчизняними вченими у XIX–XX столітті [167]. Так, С.Русова, К.Ушинський обґрунтували необхідність здійснення практичної підготовки вчителів шляхом безпосереднього викладання в школі, спілкування з учителями, учнями [229; 262]. Нами встановлено, що К.Ушинський у своїх працях звертав увагу на ознайомлювальну практику в школі, упродовж якої студенти самостійно проводили уроки, займались репетиторством і консультуванням [262]. Науковці визначили обсяг теоретичних знань для практичної діяльності майбутнього вчителя, сформулювали мету, завдання, принципи організації педагогічної практики, до яких віднесли встановлення тісного взаємозв'язку з теоретичною

підготовкою, наступність у проведенні з ускладненням видів практичної діяльності, а також визначили основні періоди «практико-педагогічних занять», активного й пасивного характеру [56].

Вивчення й аналіз історичних джерел засвідчили, що в період з 1918 по 1958 роки відбулося введення педагогічної практики до навчальних планів підготовки майбутніх учителів. Так, у 1918 році студенти III–IV курсів мали працювати в єдиній трудовій школі 2–3 години на день (цей показник відображався в навчальному плані підготовки); пізніше – студенти I–II курсів проходили двотижневу педагогічну практику з відривом від навчальних занять, яка мала на меті ознайомлення з системою народної освіти [56; 101; 167; 168]. Водночас у науковий обіг введено поняття «дослідна школа», що є праобразом «базової школи» ВНЗ [56; 101; 167; 168]. У 30-ті роки XX ст. з'явилися самостійні види суспільно-політичної, методичної, експериментально-дослідницької, стажувальної, виробничо-педагогічної практики [56; 101; 167; 168]. Виробничо-педагогічна практика стала важливою складовою підготовки вчителів. У середньому на її проходження відводилось 38–40% навчального часу [56; 101; 167; 168]. В означений період розроблено першу інструкцію з безперервної педагогічної практики майбутніх учителів, у якій зазначалось, що студенти мали пройти всі види практик для здобуття педагогічної освіти [56]. За кожним вищим навчальним закладом закріплювалися також «базові школи» для проходження практики, водночас кількість годин, відведених на практичну підготовку майбутніх фахівців початкової освіти, поступово зменшувалася, увага акцентувалась не на навчальній функції педагогічної практики, а на будівництві соціалізму [56]. Доцільно зауважити, що з 1950 р. кількість годин, відведених на педагогічну практику в школі, збільшилась. Введено такі види практики, як: літня піонерська (II–III курси), навчально-виховна (IV–V курси) [56]. На основі зазначеного варто стверджувати, що саме в цей період педагогічна практика стала дійсно безперервною.



З'ясовано, що в 60-их роках ХХ ст. практичну підготовку студентів забезпечували такі види педагогічної практики, як: суспільно-педагогічна, літня в піонерському таборі, навчально-виховна, виробнича, педагогічна на робочому місці вчителя [16]. Зауважимо, що в означений період ученими особливу увагу звернено на педагогічний досвід, його впровадження та використання. Наголосимо, що саме це суттєво розширило види педагогічної практики, тому що «в ці роки як учителів-наставників почали добирати носіїв перспективного педагогічного досвіду» [56, с.86].

Встановлено, що, починаючи з 70-их років, у вищих навчальних закладах зі студентами здійснювалась широка дослідно-пошукова робота. Значний внесок у розвиток теоретичних і методичних засад організації педагогічної практики зроблено вченими-викладачами Полтавського державного педагогічного університету ім. В.Г.Короленка, а саме: А.Бойко, І.Зязюном, І.Кривоносом, Н.Сас, М.Тарасевич. Науковцями не лише теоретично доведено значення педагогічної практики для ефективної підготовки майбутнього вчителя, а й практично розроблено шляхи вирішення проблем її організації. Дослідниками обґрунтовано доцільність організації та проведення безперервної педагогічної практики з уведенням у розклад студентів І–ІІІ курсів у формі «шкільного дня» кожного тижня, а також виокремлено такі її види, як: пропедевтична, навчальна і стажувальна [148]. Ними розроблено також науково-методичні основи змісту практики, диференційовано його відповідно до курсів навчання, сформульовано мету та завдання, обґрунтовано провідні принципи її організації, зокрема: раннє залучення майбутнього педагога до практики, індивідуалізація практичної підготовки, своєчасна корекція та контроль; розроблено методику індивідуальної роботи студентів з учнями як помічників учителя; створено зразковий кабінет для проведення педагогічної практики [148].

Визначено, що у 80-х роках минулого століття провідною тенденцією було підвищення значущості педагогічної практики у процесі оволодіння студентами навичками професійної майстерності, основами педагогічного

спілкування, організаторської та виховної роботи. Варто зауважити, що з метою поширення досвіду підготовки майбутніх фахівців початкової ланки освіти організовано школи передового педагогічного досвіду, основними формами роботи яких було спостереження за уроками і різними видами занять із дітьми; складання за допомогою досвідчених фахівців методичних розробок, планів-конспектів уроків; виготовлення наочних засобів навчання та розгляд наслідків їх застосування; обговорення новинок методичної літератури тощо [167].

Аналіз джерельної бази засвідчив, що проблемі підготовки майбутнього вчителя до професійної діяльності, зокрема під час педагогічної практики, присвячено низку досліджень. Наприклад, для нашого наукового пошуку значний інтерес мають наукові праці О.Абдулліної та Л.Хомич [1–3; 268]. Зокрема, у праці «Загальнопедагогічна підготовка вчителя в системі вищої педагогічної освіти» (1990) російською вченою О. Абдулліною обґрунтовано значення педагогічної практики в системі професійної підготовки вчителів, розроблено принципи її організації, компоненти, зміст та ефективні форми контролю й оцінювання практичної діяльності студентів [1]. У численних посібниках дослідниці висвітлено також науково-методичні рекомендації щодо організації та проведення практики в школі [1–3].

У межах дослідження особливої важливості набуває також розвідка Л. Хомич «Система психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів» (1999), у якій визначено педагогічну практику як «складову частину освітнього процесу, що забезпечує поєднання теоретичної підготовки майбутніх фахівців з їх практичною діяльністю в навчальному закладі» [268, с.167]. Вчена вважає також, що педагогічна практика «має системоутворювальне значення у формуванні творчої особистості майбутнього вчителя» [268, с.167]. Дослідницею сформульовано завдання практики, зокрема: «розвиток індивідуальних творчих здібностей майбутнього педагога; закріплення й узагальнення психолого-педагогічних

знань у процесі їх використання; формування і розвиток професійних умінь і навичок; вироблення дослідницького підходу до педагогічної діяльності; ознайомлення із сучасним станом навчально-виховної роботи в початковій школі» [268, с.167]. Визначено види педагогічної практики, до яких належать: «безвідривна (пасивна) (I–III курс), літня (III курс), навчально-виховна (IV–V курс)» [268, с.168]. На думку вченої, «за такої системи діяльність студентів поступово ускладнюється від курсу до курсу залежно від мети і завдань практики, які мають формулюватись відповідно до рівня їхньої теоретичної підготовки, ступеня самостійності у процесі безпосередньої педагогічної діяльності, рівня загального розвитку й індивідуальних особливостей» [268, с.168].

З урахуванням пріоритетних засад організації та проведення педагогічної практики варто зазначити, що у 90-их роках XX ст. відбулися такі нововведення, як: «надання можливості вищим навчальним закладам самостійно розробляти положення та програми практик із урахуванням чинників, що впливають на цей процес; уведення договірних стосунків між базовими навчальними закладами; змога зарахувати студентів на вакантну посаду в організації, де проходить практика; прирівнювання оцінки за проходження практики з оцінками за теоретичне навчання та загалом можливість організовувати педагогічну практику як продовження вивчення навчальних дисциплін» [56, с.70]. Ці зміни, на нашу думку, є вагомими, тому що одночасно мають як методологічний, організаційний, так і методичний характер, що наближається до комунікативного підходу фахової підготовки майбутніх учителів.

Узагальнення викладеного дає підстави для висновку, що становлення і розвиток вітчизняної системи педагогічної практики майбутніх учителів відбувалися поступово, встановлено недостатній рівень розробленості досліджуваних нами питань, відсутність чітких методологічних засад її постійного реформування та модернізації. Водночас варто зауважити, що спроби вдосконалення змісту, форм і видів педагогічної практики

адміністративним шляхом робилися досить часто.

Аналіз наукових досліджень, присвячених формуванню комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи (2000–2015 рр.), засвідчив, що виокремлена проблема постійно перебуває в центрі уваги науковців. Так, Л.Бірюк, М.Вашуленко, І.Гудзик, С.Дубовик, В.Коваль, В.Пасинок, М.Пентиліук, О.Савченко, О.Хорошковська у своїх працях акцентують увагу на тому, що робота з формування означеної компетентності майбутніх педагогів має ґрунтуватись на мовно-мовленнєвих знаннях студентів. Встановлено, що в сучасних умовах «цільове призначення вищої освіти в Україні – це надання широко переліку знань, умінь, компетентностей, які дозволяють людині успішно діяти за фахом» [41, с.12].

Варто підкреслити, що останніми роками науковий інтерес до проблеми формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи значно зростає, про що свідчить захист як докторських (Л.Бірюк, Н.Волкова, О.Мамчич, В.Пасинок, Т.Симоненко [27; 49; 170; 202; 240]), так і кандидатських дисертацій (А.Годлевська, О.Зарічна, І.Комарова, А.Москаленко, В.Підгурська, К.Ткаченко, В.Усатий, О.Яковліва) [58; 90; 142; 188; 210; 261; 286].

Таким чином, історико-педагогічний аналіз досліджуваної проблеми засвідчив, що вченими проводилися дослідження за такими напрямками: створення концепції суб'єкт-суб'єктного педагогічного спілкування; визначення його структури й особливостей; встановлення складових комунікативних і мовленнєвих здібностей педагога, вивчення його емпатії; виокремлення і формування комунікативних умінь майбутніх педагогів; дослідження мовленнєвих і немовленнєвих засобів спілкування; пошук ефективних шляхів формування означеної компетентності майбутніх учителів початкової школи. Встановлено, що науковці займалися також визначенням місця педагогічної практики у системі фахової підготовки вчителів початкової школи, особливостей, принципів та закономірностей її організації; обґрунтуванням видів практики; формуванням комунікативних

умінь майбутніх учителів у процесі педагогічної практики. З'ясовано, що в педагогічній теорії та практиці накопичено цінний досвід, який може слугувати основою для модернізації комунікативної підготовки майбутніх учителів початкової школи в сучасних умовах модернізації системи освіти. Однак, незважаючи на існуючі теоретичні розвідки, порушена проблема не знайшла достатнього конструктивного вирішення. Для формування цілісного і змістовного розуміння сутності формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи у процесі педагогічної практики вважаємо за доцільне охарактеризувати базові поняття дослідження.

## **1.2. Характеристика базових понять дослідження**

Наявність різних підходів і недостатня розробленість проблеми формування комунікативної компетентності педагогів зумовлена відсутністю у фахового загалу єдиного усталеного категорійно-понятійного апарату і відповідного консенсусу в розумінні та застосуванні термінологічного поля компетентнісного підходу. Зазначене впливає на розроблення концептуальних положень теорії та практики щодо формування окресленої компетентності в майбутніх учителів початкової школи. Вважаємо за доцільне визначити сутність і зміст базових понять дослідження, які будуть передумовою обґрунтування об'єкта і предмету наукової розвідки.

Грунтовне вивчення психолого-педагогічних джерел із окресленої проблеми засвідчило, що в науці триває інтенсивна дискусія щодо тлумачення сутності та змісту дефініцій «компетентність», «комунікативна компетентність», «комунікативна компетентність майбутніх учителів початкової школи», «педагогічна практика», які належать до базових педагогічних категорій, мають своє визначення і можуть бути охарактеризовані достатньо повно. Зважаючи на об'єкт і предмет дослідження, вважаємо за необхідне більш детальніше зупинитися на викладі сутності кожної з них.

Переходячи до аналізу змісту поняття «комунікативна компетентність

майбутніх учителів початкової школи», на нашу думку, варто визначити розуміння базових дефініцій «компетенція» і «компетентність». У сучасній науці досить поширеним є компетентнісний підхід, який наповнює навчання особистісно зорієнтованим і практико спрямованим змістом. Вивчення проблеми компетентнісного підходу в системі освіти зарубіжних країн переконливо довело, що за останні роки в галузі освітнього законодавства країн Європейського Союзу, й України зокрема, було прийнято низку законів і урядових постанов, які стали основою для розроблення сучасного змісту освіти. Запровадження кредитно-модульної системи оцінювання навчальних досягнень студентів вивело компетентнісний підхід на якісно новий щабель розвитку відповідно до європейських освітніх стандартів і зумовило переведення компетентнісної ідеї на рівень обов'язкової нормативної реалізації. Нами встановлено, що вагомі напрацювання у цій царині зроблено вітчизняними науковцями А.Алексюком, Т.Байбарою, І.Бехом, Н.Бібік, Л.Бірюк, А.Богущ, В.Бондарем, М.Вашуленком, Л.Ващенко, І.Гудзик, В.Коваль, Л.Коваль, О.Локшиною, С.Мартиненко, О.Овчарук, О.Олексюк, Н.Побірченко, О.Пометун, О.Савченко, С.Сисоєвою, Г.Тарасенко, С.Трубачевою, Л.Хомич, Л.Хоружою [6; 17; 21; 24; 30; 34; 187; 43; 63; 136; 137; 153; 128; 183; 195; 213; 216; 213; 241; 253; 259; 269; 271; 272].

Викладене засвідчує, що, не зважаючи на досить ґрунтовне тлумачення, існує неоднозначне розуміння сутності понять «компетенція» і «компетентність». Вважаємо за доцільне їх чітко розмежувати. На нашу думку, варто розпочати з аналізу нормативно-правової бази. У Державному стандарті початкової загальної освіти (2011) компетенція визначається як «суспільно визнаний рівень знань, умінь, навичок, ставлень у певній сфері діяльності людини», а компетентність – «набута у процесі навчання інтегрована здатність особистості, яка складається із знань, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці» [67, с.1]. Водночас у Державному стандарті професійно-технічної освіти з конкретних професій на основі компетентнісного підходу (2012)

поняття «компетенції» тлумачиться як «сукупність знань, умінь і навичок, що визначають здатність робітника виконувати трудові дії в конкретній сфері діяльності», а компетентність – «здатність особи до виконання певного виду діяльності, що виражається через знання, розуміння, уміння, цінності та інші особистісні якості» [219]. У Національній рамці кваліфікацій (2011) трактування досліджуваних понять дещо відрізняється від попередньо зазначених. Так, поняття «компетенція» має три значення, а саме: «продемонстрована здатність особи виконувати завдання та обов'язки за професійним стандартом; здатність і готовність використовувати знання, вміння і особистісні, соціальні, методологічні аспекти в умовах навчання або роботи, а також для професійного і особистісного розвитку; надбані навички і вміння працювати» [220]. Дефініція «компетентність» визначається як «здатність особи, зокрема її знання, навички та вміння належним чином виконувати роботу» [220]. У Законі України «Про вищу освіту» (2014) компетентність розуміється як «динамічна комбінація знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти» [88].

Зазначимо, що у поданих документах поняття «компетенція» і «компетентність» не ототожнюються, а набувають конкретного значення. У першому випадку компетенція є сукупністю знань, умінь і навичок, а компетентність розглядається з позицій аксіологічного підходу шляхом розкриття сутності поняття «здатності», тобто, в першу чергу, як особистісна якість, здатність реалізовувати здобуті знання, вміння та навички у практичній діяльності.

У Національному освітньому глосарії термін «компетенція» тлумачиться як «надані особі або іншому суб'єкту діяльності повноваження, коло її або його службових та інших прав і обов'язків» [193, с.32–33]. Отже, попередньо визначене поняття відображає переважно соціальну основу

діяльності суб'єкта й фіксує коло ззовні заданих і запропонованих цілей і способів діяльності. Зокрема, у професійній діяльності компетенція суб'єкта визначається функціональними обов'язками і посадовою інструкцією, а в системі освіти – метою навчальної діяльності суб'єкта освіти і навчальним планом. Водночас поняття «компетентність» подається як «динамічна комбінація знань, розуміння, умінь, цінностей, інших особистих якостей, що описують результати навчання за освітньою або навчальною програмою» [193, с.32], тобто компетентність відображає внутрішню сторону діяльності суб'єкта з реалізації тих цілей, які задані в понятті «компетенція».

Так, І.Зимняя вважає, що компетенції – це «внутрішні, потенційні, психологічні утворення, а саме: знання, уявлення, алгоритми дій, системи цінностей і відношень, які з часом проявляються в компетентностях особистості» [91, с.52]. Н. Побірченко зазначає, що поняття «компетентність» «передбачає не просто наявність знань у певній галузі, а й наявність певної кваліфікації, і головне – можливість і право, повноваження виконувати певний вид роботи» [213, с.36]. О.Пометун розуміє під компетенцією «сукупність процесів, результатів і рефлексій, які в підсумку становлять компетентність» [216, с.340]. А.Хуторський вважає, що компетенція є «вимогою до освітньої підготовки особистості, а компетентність – її особистою здатністю» [276, с.58].

На нашу думку, існування різноманітних підходів до визначення сутності досліджуваних дефініцій зумовлено особливостями суспільно-економічного розвитку кожної держави, національними традиціями, характерними для кожного народу, особливостями формування і розвитку системи освіти. Проведений аналіз засвідчив, що в педагогічній науці поняття «компетентність» зазнало трансформацій щодо застосування внутрішніх характеристик особистості на практиці, а ідея практичної сутності компетентностей стала базовою під час узгодження сучасними вченими підходів до розуміння їх феномену в освіті. Вони пов'язують досліджувану категорію з конкретною професією у матеріальній або



духовній сферах. Більшість із них розглядають її як оцінну категорію, що характеризує суб'єкта професійної діяльності, його здатність успішно виконувати завдання, які належать до функціональних обов'язків.

З'ясовано, що найбільш розгорнуте сучасне визначення досліджуваних понять подано в «Енциклопедії освіти» [78]. Так, категорію «компетенція» визначено як «відчужену від суб'єкта, наперед задану соціальну норму (вимогу) до освітньої підготовки, необхідну для якісної продуктивної діяльності в певній сфері, тобто соціально закріплений результат» [78, с.409]. Результатом набуття компетенцій є компетентність, яка, на відміну від компетенцій, передбачає «особистісну характеристику, ставлення до предмета діяльності» [78, с.409], тобто компетенції є реальними вимогами до засвоєння сукупності знань, способів діяльності, досвіду ставлень до певної галузі, якостей особистості, яка діє в певному соціумі. Ознакою компетенцій є їх специфічний предметний або загальнопредметний характер, що дає змогу визначити пріоритетні сфери формування (освітні галузі, навчальні предмети, змістові лінії).

Враховуючи предмет нашого дослідження, вважаємо, що саме таке тлумачення поданих понять є правомірним. Під компетенцією розуміємо наперед задану вимогу до підготовки майбутніх учителів початкової школи, а компетентність – як підготовленість і реалізована здатність суб'єкта праці до виконання завдань і обов'язків у повсякденній практичній діяльності, яка охоплює знання, вміння, цінності, ставлення та досвід.

Варто звернути увагу також на виробленій ієрархії компетентностей: ключові, базові, що виявляються у різних контекстах, загальнопредметні (галузевого значення) та предметні. Крім відомих із зарубіжних джерел ознак ключових компетентностей, наведених у матеріалах Лісабонської конференції, працях І.Зимньої, О.Локшиної, О.Овчарук, О.Пометун, О.Савченко, а саме: поліфункціональність, надпредметність, міждисциплінарність, багатокомпонентність, спрямування на формування критичного мислення, рефлексії, визначення власної позиції [91; 166; 145; 216; 231].

Н.Бібік зазначає, що «ключові компетентності пов'язують воєдино особистісне і соціальне в освіті, відображають комплексне оволодіння сукупністю способів діяльності, що створює передумови для розроблення індикаторів їх вимірювання, вони виявляються не в цілому, а в конкретній справі та ситуації; набуваються не лише під час вивчення предметів, але й засобами неформальної освіти, впливу середовища тощо» [25, с.2]. Відтак, результати формування ключових і предметних компетентностей мають однакову структуру, але різне змістове навантаження.

Проведений аналіз наукових джерел із зазначеної проблеми засвідчив, що особливу увагу дослідників привертає побудова ієрархії ключових компетентностей. Так, Н.Бібік зазначає, що «найбільші труднощі в класифікації компетентностей полягають у пошуку єдиної теоретичної основи для їх виділення» [25, с.2]. Встановлено, що одностайний вибір у різних країнах стосується таких компетентностей, як: інформаційна, соціальна, навчально-пізнавальна (методологічна), життєва (соціально-трудова). Загальнокультурна, політична компетентності охоплюють зміст інформаційної або соціальної, що за сутністю узгоджується із завданнями європейської освіти й потребами розвитку сучасного суспільства [291; 294; 295; 298; 303].

Такий підхід співзвучний із фундаментальними цілями освіти, сформульованими ЮНЕСКО: навчати здобувати знання (уміння вчитися), працювати й заробляти (навчання для праці), жити разом (навчання для спільного життя) [303]. Вітчизняні та зарубіжні науковці підкреслюють, що ключові компетентності – змінні, вони мають рухливу і перемінну структуру, залежать від пріоритетів суспільства, мети освіти, особливостей і можливостей самовизначення особистості в соціумі [291; 294; 295]. Зважаючи на європейські освітні напрацювання, в Україні розроблено перелік ключових компетентностей, який охоплює: вчитись, соціальна, загальнокультурна, здоров'язберігальна, громадянська, комунікативна, з інформаційних і комунікаційних технологій компетентності [231].

Нами встановлено, що в сучасній педагогічній науці існують багатоаспектні підходи до визначення сутності ключових компетентностей, однак більшість учених (Н.Бібік, М.Вашуленко, І.Зимня, О.Савченко) єдині в тому, що комунікативна компетентність є однією з них, що ґрунтується на знаннях, уміннях, цінностях, ставленнях і досвіді, які є необхідними для ефективного здійснення професійної діяльності [52; 91; 145; 181; 231]. Враховуючи предмет дослідження, для визначення сутності *комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкової школи* необхідно розкрити зміст понять «спілкування», «комунікація», «педагогічне спілкування», а також охарактеризувати основні компоненти останнього, а саме: комунікативні мотиви, комунікативна дія, засоби спілкування, продукти комунікації, предмет спілкування, комунікативний процес.

З'ясовано, що спілкування є складним процесом взаємодії особистості в конкретному часовому й просторовому вимірі. Водночас у багатьох випадках учені ототожнюють поняття «спілкування» і «комунікація», однак, вважаємо, що досліджувані поняття мають власні значення. Цілком підтримуємо думку Ф.Бацевича, який стверджує, що дефініція «спілкування» є більш загальною, а «комунікація» – конкретною, що позначає лише один із типів спілкування. Вчений зазначає також, що спілкування є «сукупністю зв'язків і взаємодій людей, суспільств, суб'єктів (класів, груп, особистостей), в яких відбувається обмін інформацією, досвідом, уміннями, навичками й результатами діяльності» [18, с.27]. Дослідник вважає, що це «комплексне поняття, яке охоплює всі можливі типи процесів взаємозв'язку і взаємодії людей: інформаційний (обмін інформацією), інтерактивний (зв'язки і впливи учасників) і перцептивний (сприйняття органами чуттів)» [18, с.27]. Водночас як комунікація є «смісловим та ідеальнозмістовим аспектом соціальної взаємодії; обмін інформацією в різноманітних процесах спілкування» [18, с.28].

Аналіз досліджуваної проблеми переконливо довів, що до в науковому обігу не існує єдиного підходу до визначення сутності та змісту

комунікативної компетентності. Зокрема, М.Вятютнев, Д.Ізаренков, С.Савіньон, О.Скворцова розглядають окреслену дефініцію шляхом розкриття сутності поняття «здатності», тобто здатність використовувати мову в різних сферах спілкування [52; 97; 242; 302]. Так, М.Вятютнев виокремлює такі складові комунікативної компетентності, як: розумові здібності особистості та мовленнєву діяльність. Учений розуміє під комунікативною компетентністю «здатність використовувати мову творчо, цілеспрямовано, нормативно, у взаємодії зі співрозмовником» [52, с.17]. Д.Ізаренков визначає її як «здатність людини до спілкування в одному, кількох або всіх видах мовленнєвої діяльності, що становить набуту в процесі природної комунікації або спеціально організованого навчання особливу властивість особистості» [97, с.55]. О. Скворцова підкреслює, що в тлумаченні поняття «комунікативна компетентність» береться за основу така ознака, як здібності до педагогічної комунікації [242]. За цим підходом розвиток комунікативної компетентності вчителя початкової школи залежить від розвитку його здібностей.

Нами з'ясовано, що вчені (Н.Гез, О.Казарцева, Г.Рурік, Д.Хаймс) тлумачать означене поняття шляхом зіставлення його з категоріями «знання», «вміння», «навички». Зокрема, Н.Гез висловлює думку, що комунікативна компетентність охоплює знання про мову, навички та вміння застосовувати їх у мовленні в різних ситуаціях спілкування [53]. Г.Рурік зазначає, що «володіння певною системою вмінь і навичок міжособистісного спілкування, адекватних ситуації спілкування і достатніх для досягнення поставленої суб'єктом комунікативної мети, є комунікативною компетентністю» [227, с.344].

Як бачимо, більшість науковців вважають, що комунікативна компетентність є явищем як лінгвістичним, так і педагогічним, оскільки співвідноситься зі знаннями, вміннями та навичками, які найбільш точно віддзеркалюють її багатогранність, значення для формування особистості.

Комунікативну компетенцію майбутніх учителів початкової школи

визначаємо як сукупність регламентованих державних вимог до знань, умінь, навичок, ставлень, комунікативного досвіду та особистісних якостей майбутніх фахівців, необхідних для здійснення педагогічного спілкування, які мають бути сформованими у процесі фахової підготовки. Зазначаємо, що *комунікативна компетентність майбутніх учителів початкової школи* є здатністю особистості здійснювати ефективну комунікативну взаємодію з метою вирішення професійних завдань під час педагогічної практики.

Встановлено що у педагогічній науці до цього часу не вироблено єдиного підходу до визначення складових комунікативної компетентності. Щодо практичного застосування, то найбільший інтерес має комунікативна компетентність учителя початкової школи, що є основою ефективної організації навчально-виховного процесу. З огляду на це, вважаємо за доцільне визначити та проаналізувати компоненти комунікативної компетентності.

Проведений аналіз засвідчив, що М.Вятютнев зазначає, що окреслена компетентність охоплює знання граматики, лексики, правил спілкування, етикетних формул, мовленнєвих засобів [52]. Водночас, Н.Гез зазначає, що важливим є також такий компонент, як уміння співвідносити мовні засоби із завданнями, умовами спілкування і розуміння стосунків між комунікантами [53]. Досить значущими для нашого дослідження є міркування І.Гудзик і Л.Бірюк. Зокрема, в структурі комунікативної компетентності І.Гудзик виділяє такі складові, як: мовна (знання мови), мовленнєва (вміння застосовувати мовні засоби) та соціокультурна (знання, пов'язані із соціальною структурою) [3]. Водночас Л.Бірюк, взявши за основу попередню структуру, до неї додає ще один компонент – «паралінгвістичну компетентність (володіння невербальними засобами спілкування)» [27, с.77].

Так, С.Савіньон структуру комунікативної компетентності визначає через такі компетенції, як: граматична (граматичний рівень речення), соціолінгвістична (розуміння соціального контексту, в якому використовується мова), дискурсивна (вміння продукувати текст) і

стратегічна (компенсація часткових знань, умінь та навичок). Особливу увагу дослідниця акцентує на останній, що має компенсувати у процесі професійної діяльності часткові знання мови [302].

У межах нашого дослідження необхідно також проаналізувати наукові праці зарубіжних учених [296; 300; 304]. Так, на основі вивчення закордонної психолого-педагогічної літератури встановлено, що Р.Вайт, В.Літлвуд, Д.Хаймс виокремили три компоненти комунікативної компетентності: мотивація, знання (процесуальні знання про те, яку стратегію поведінки обрати у конкретній ситуації), навички (використовувані типи поведінки). Це є свідченням взаємозалежності когнітивного, поведінкового та афективного компонентів у певних мовленнєвих актах. Інші дослідники вважають, що комунікативна компетентність охоплює знання, навички, чутливість (здатність виказувати увагу і повагу), зобов'язання (прагнення уникати помилок і знаходити ефективні шляхи взаємодії у процесі самоосвіти та самовдосконалення) [296; 300; 304]. Однак учені зосереджують увагу на тому, що «рівень володіння комунікативною компетентністю залежить від контексту, в якому відбувається взаємодія» [304, с.298].

Д.Ізаренков зазначає, що більшість науковців описують компетенції як самодостатні явища, незважаючи на те, що мають виявити компоненти, базисні складові комунікативної компетентності. Науковець запропонував три компетенції, які складають її модель, а саме: мовну (вміння будувати граматично правильні й усвідомлені висловлювання), предметну (відповідає за зміст висловлювання і забезпечує одержання знань про той фрагмент світу, який є предметом мовлення) і прагматичну (здатність використовувати висловлювання в певних мовленнєвих актах, співвідносячи їх із умовами спілкування) [97].

Проведене дослідження засвідчило, що М.Заброцький, О.Усанова, Т.Хайновська у структурі комунікативної компетентності виокремлюють так звані «блоки», до яких віднесено: гностичний, когнітивний, емоційний [82]; перцептивний, рефлексивний, поведінковий [260]; когнітивний, діяльнісно-

процесуальний, особистісний [267].

Підсумовуючи попередньо зазначене, варто зробити висновок, що комунікативна компетентність має власну структуру, однак аналіз психолого-педагогічної літератури підтвердив, що вчені на належному рівні недостатньо враховують специфіку діяльності саме вчителя початкової школи у процесі визначення компонентів його комунікативної компетентності. Водночас неабиякої уваги надають знанням мови і вмінням її застосовувати під час спілкування.

На нашу думку, в межах компетентнісного підходу, компонентами комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи доцільно вважати: *мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісно-процесуальний та рефлексивний* (див. рис.1.1).



Рис.1.1. Структура комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи

Відтак, комунікативна компетентність є синтезом визначених компонентів, які не протиставляються один одному, оскільки відображають багатозначність та складність досліджуваної дефініції, а також сприяють більш повному її розумінню й тлумаченню. Вважаємо за доцільне детальніше зупинитись на їх характеристиці.

*Мотиваційно-ціннісний компонент* є стрижневим у структурі комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи. Загальновідомо, що мотивація має провідне значення для ефективної педагогічної взаємодії вчителя і учнів. Підсумовуючи погляди науковців на проблему дослідження, виокремлюємо такі складові мотиваційно-ціннісного компонента, як: інтерес до професійної діяльності; задоволеність від педагогічного спілкування та його результату; визначеність професійної позиції у педагогічному спілкуванні; усвідомлення значення педагогічного спілкування у професійній діяльності фахівця початкової ланки освіти та формуванні особистості молодшого школяра; ставлення до учня як до суб'єкта спілкування; ціннісне ставлення до ідеалу вчителя початкової школи у площині педагогічного спілкування, усвідомлення шляхів його досягнення; гуманістична установка на педагогічне спілкування; наявність потреби самовдосконалення у педагогічному спілкуванні; установка на діалогічність, рівноправність у спілкуванні [9; 27; 39; 42; 49; 57; 58; 81; 90; 92; 104; 105; 109; 110; 137; 159; 173; 188; 205; 210]. Таким чином, сформованість комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи за мотиваційно-ціннісним компонентом, на нашу думку, визначається шляхом усвідомлення й сприйняття студентом системи гуманістичних цінностей у навчально-виховному процесі та наявністю позитивних соціально-ціннісних установок педагога у сфері спілкування.

Проведений аналіз наукових публікацій (А.Богуш, М.Вашуленко, І.Зязюн, Д.Ізаренков, С.Караман, М.Пентилюк) дозволив визначити знання, якими оволодівають студенти у процесі фахової підготовки, у складові *когнітивного компонента* комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкової школи, а саме: мовні та мовленнєві знання (вимовні (артикуляційні та інтонаційні); лексичні; граматичні; культура мовлення); обов'язкового для вчителя початкової школи активного мінімуму загальнонавчальної лексики; професійної лексики (термінології тих навчальних предметів, які викладаються у початковій школі); оптико-



кінетичної системи знаків, що охоплює жести, міміку, пантоміміку; паралінгвістичної системи вокалізації (якість голосу, його діапазон, тональність); екстралінгвістичної – включення в мовлення пауз, інших вкраплень (покашлювання, плачу, сміху); етикетних формул спілкування; сутності та змісту понять «спілкування», «педагогічне спілкування», його значення, особливостей, функцій, принципів, етапів; стратегій, тактик і стилів педагогічного спілкування; емоційних станів учнів початкової школи; видів емпатії: співпереживання (вчитель відчуває емоції, повністю ідентичні тим, що спостерігає), співчуття (емоційний відклик, спонукання надати допомогу учневі), симпатія (тепле, доброзичливе ставлення до всіх суб'єктів навчально-виховного середовища) [30; 97; 108; 109; 181; 204; 206].

Безумовно, засвоєння знань і способів дій є складним за своєю структурою процесом. Згідно з теорією С.Рубінштейна, який зараховував до цього процесу «...первісне ознайомлення з матеріалом або його сприйняття у широкому розумінні слова, осмислення, спеціальну роботу із закріплення й, насамкінець, оволодіння матеріалом, тобто можливість оперувати ним у різних умовах, застосовувати його на практиці» [228, с.73], у педагогічній науці виділяють чотири компоненти (або ланки) засвоєння знань: сприйняття, осмислення, закріплення, застосування на практиці. Кожен із них, хоча і пов'язаний з іншими компонентами, має свій склад дій, тому їх можна розглядати як певну процесуальну послідовність відносно незалежних ступенів засвоєння знань, тому що вони становлять складові комплексного утворення, в кожному з них певною мірою реалізуються всі інші компоненти.

Таким чином, сформованість комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи за когнітивним компонентом розуміємо як усвідомлену систему знань-цінностей, підґрунтям якої є теоретичні мовні та мовленнєві знання, знання про специфічні особливості педагогічного спілкування як основи ефективної організації навчально-виховного процесу початкової школи.

Наступний – *діяльнісно-процесуальний компонент* – характеризують

уміння, які мають бути сформованими у фахівців із метою успішного здійснення педагогічного спілкування. З урахуванням цього постає потреба детальніше зупинитися на розкритті сутності поняття «вміння», яке в нашому дослідженні є пріоритетним. Аналіз психолого-педагогічних джерел засвідчив, що питання визначення означеної дефініції є дискусійним. Так, Г.Коджаспірова визначає означену дефініцію як «готовність до практичних і теоретичних дій, виконуваним швидко, чітко, свідомо, на основі засвоєних знань і життєвого досвіду» [138, с.153], одночасно, акцентуючи увагу на зв'язок уміння з творчим мисленням, С.Мартиненко переконливо доводить, що зовнішня відмінність між уміннями і навичками полягає в швидкості безпомилкового виконання дій [175, с.230]. Як бачимо, більшість дослідників розглядають уміння, насамперед, як складне діагностичне утворення.

Водночас М.Скаткін під умінням розуміє «дію, яка охоплює упорядковані операції, поєднані спільною метою» [71, с.144]. І.Лернер розширює попередньо запропоноване визначення, переконливо доводячи, що «вміння – спосіб дії, який складається з упорядкованої низки операцій, поєднаних спільною метою, а також готовність до застосування їх у варіативних ситуаціях» [163, с.33].

Варто зазначити, що в Українському педагогічному словнику вміння визначається як «здатність належно виконувати певні дії, заснована на доцільному використанні людиною здобутих знань і навичок; складний процес аналітико-синтетичної діяльності кори великих півкуль головного мозку, під час якого створюються й закріплюються асоціації між завданнями, необхідними для його виконання та застосування на практиці ...» [60, с.338].

У межах нашого дослідження розглянемо також сутність поняття «комунікативні вміння», які науковці тлумачать як:

- здатність планувати й реалізувати комунікативні наміри і стратегії (Ф.Бацевич) [18];

- якість суб'єкта спілкування, що дозволяє здійснювати педагогічне спілкування на високому професійному рівні (О.Семенова) [140];

– «вид професійних умінь педагога, які забезпечують реалізацію компонентів педагогічного спілкування» (Л.Савенкова)» [230, с.52].

Отже, можна зробити висновок, що комунікативні вміння забезпечують одночасну активну взаємодію, самопрезентацію особистості в цілому, а саме її індивідуальних особливостей, світогляду, спрямованості моральних якостей.

Аналіз наукових джерел із досліджуваної проблеми дозволив встановити, що комунікативні вміння формуються у процесі спілкування (В.Кан-Калик, Н.Кузьміна, В.М'ясищев, А.Петровська, В.Сластьонін) [103; 140; 190; 207; 178] і є одним із видів професійних умінь педагога (Б.Ананьєв, А.Бодальов, Е.Спірін) [7; 31; 246].

Нами з'ясовано, що існують різноманітні підходи до класифікацій комунікативних умінь педагогів. Зокрема, О.Леонтьєв визначив такі комунікативні вміння вчителя, як: здатність будувати своє висловлювання; орієнтуватись у комунікативному завданні (планування, зміст, засоби, зворотний зв'язок мислення); самопрезентація власного мовлення; встановлювати контакт; керувати власною поведінкою; переключатись у процесі спілкування; соціальна перцепція або «читати» з обличчя; розуміти співрозмовника; «подавати» себе у спілкуванні з іншим; усвідомлювати, синтезувати та передавати інформацію [161].

Ф.Бацевич вважає, що варто розрізняти прості та складні комунікативні вміння. На його думку, просте комунікативне вміння забезпечує вирішення одного комунікативного наміру чи завдання, тоді, як складне – комплексу комунікативних намірів і завдань [18].

Важливою для нашого дослідження є класифікація, розроблена Т.Симоненко, в якій вчена презентує дві основні групи вмінь: комунікативні (встановити контакт зі співрозмовником; будувати висловлювання до різних стилів і жанрів; зацікавити дітей у процесі опанування навчального предмета; переконувати, доводити, захоплювати ідеєю; вести бесіду, розповідати) та професорсько-комунікативні (знання лінгводидактичної й лінгвістичної термінології; внутрішня настанова на виявлення та виправлення помилок

різних типів у чужому мовленні й на аналіз правильності мовлення; здійснення комунікації за допомогою мовних засобів, які уможливають реалізацію естетичної функції мови; редагувати власне і чуже мовлення; нормативно й відповідно до ситуації спілкування послугоувати жанрами мовлення; продукувати навчальний текст) [240].

О.Семенова вирізняє такі комунікативні вміння педагога, як: орієнтування в ситуації спілкування; встановлення контакту з аудиторією; стимулювання партнера до спілкування за допомогою вербальних і невербальних засобів; вплив на учнів, батьків; розуміння внутрішнього стану дитини; швидка реакція на різні ситуації; встановлення педагогічно правильних стосунків із різними категоріями людей [140].

На думку Л.Савенкової, комунікативні вміння варто об'єднувати у блоки, відповідно до етапів комунікативної діяльності педагога, а саме: орієнтування і планування; виконання чи реалізації; контролю [230]. Водночас вчена акцентує увагу на тому, що здійснення кожного з етапів вимагає від учителя володіння певними комунікативними вміннями. У зв'язку з цим дослідниця виокремлює блоки комунікативних умінь, серед яких: «проектування педагогічного спілкування (будувати зміст висловлювання, налаштуватись на спілкування з аудиторією); організація педагогічного спілкування (самопрезентація, реалізація «комунікативного акту», орієнтування у просторі й часі спілкування; регулювання педагогічного спілкування (здійснювати вербальне спілкування, використовувати оптико-кінестетичну, паралінгвістичну, екстралінгвістичну системи засобів у спілкування тощо)» [230,с.43].

На основі проведеного аналізу нами об'єднано вміння, що формуються у процесі фахової підготовки, і є складовими комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкової школи: застосування засобів невербального і вербального спілкування; продукування текстів науково-навчального та виховного змісту в різних ситуаціях педагогічного спілкування; слухання співбесідників (колег, учнів, їхніх батьків); здійснення навчальної

комунікації за допомогою мовних засобів, які реалізують естетичну функцію; дотримання норм педагогічної етики у педагогічному спілкуванні; визначення мети і завдань педагогічної комунікації, складання загального плану і поетапної програми її реалізації; розподілення ролей під час професійно-педагогічного спілкування; вибір засобів педагогічної комунікативної діяльності; спрямованість спілкування на вирішення педагогічних завдань; прогнозування реакції всіх суб'єктів навчально-виховного середовища під час педагогічного спілкування, уникаючи тих, що заважатимуть досягненню мети навчання та виховання; оцінювання емоційного стану учня та відповідно будова власної мовленнєвої поведінки в навчально-виховному середовищі; прогнозування проведення педагогічного спілкування за першим враженням; установлення необхідного контакту зі всіма суб'єктами навчально-виховного середовища під час педагогічного спілкування; налаштування, підтримка та збереження позитивних контактів у педагогічному спілкуванні та взаємодії з оточуючими (вихованцями, колегами, батьками); швидке налаштування на педагогічне спілкування з окремим учнем, ураховуючи його настрій; попередження та вирішення конфліктів; управління конфліктними ситуаціями в навчально-виховному середовищі, а також подолання їх негативних наслідків.

Сформованість комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи за діяльнісно-процесуальним складником сприяє оволодінню ними системою комунікативних умінь, необхідних для ефективного здійснення педагогічного спілкування.

Результати аналізу наукової літератури свідчать про відсутність єдиного підходу до визначення сутності поняття «рефлексивні вміння». Ученими (С.Білоконним, І.Зязюном, Л.Кондрашовою, А.Кузьмінським, М.Марусинець, В.Сластьоніним) доведено, що рефлексивна діяльність має важливе значення у процесі особистісно-професійного становлення майбутніх учителів, а рефлексивні вміння – показником їхньої готовності до комунікативної діяльності, що уможливорюють проаналізувати стан

сформованості комунікативної компетентності [26; 179; 204; 244]. Важливою для нас є думка М.Марусинець, яка зазначає, що «рефлексія відбувається тоді, коли ми відчуваємо утруднення в розумінні ситуації» [179, с.169]. Відтак, вважаємо, що саме під час педагогічної практики студенти мають виконувати проблемно-пошукові, аналітичні завдання, вирішення яких сприятиме розвитку рефлексивних умінь, осмисленню важливості комунікативної компетентності, адже майбутні вчителі початкової школи мають усвідомити свою суб'єктність, уміти координувати та спланувати педагогічне спілкування.

У контексті дослідження виокремлюємо рефлексивні вміння як складові комунікативної компетентності майбутніх фахівців, що охоплюють: педагогічне самодіагностування; самоаналіз комунікативної діяльності, осмислення й оцінювання її ефективності для вирішення професійних завдань; визначення шляхів удосконалення комунікативної компетентності.

Таким чином, сформованість комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи за рефлексивним компонентом розуміємо як здатність здійснювати самоаналіз і самооцінювання результатів педагогічного спілкування з різними суб'єктами навчально-виховного процесу для підвищення його ефективності.

Аналіз психолого-педагогічної і методичної літератури дав змогу встановити, що поняття «комунікативна компетентність майбутніх учителів початкової школи» є багатоаспектним, а формування означеної компетентності не є стихійним, а педагогічно керованим, динамічним процесом. Успішність його протікання багато в чому залежить від того, наскільки систематичною є практична діяльність, спрямована на формування цього особистісного утворення. Комплексне формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців можливе лише на основі залучення механізмів розвитку особистості студентів як суб'єктів педагогічної діяльності, де задіяні внутрішні механізми професійного саморозвитку й самореалізації [27].

Узагальнення викладеного дає підстави визначити, що *формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи* є цілеспрямованим процесом вироблення та засвоєння цінностей, теоретичних знань, вироблення комунікативних умінь, навичок і здібностей, набуття позитивного комунікативного досвіду в процесі систематичного вирішення комунікативних завдань під час педагогічної практики та аудиторних заняттях.

Наступним базовим поняттям, що потребує характеристики, є *педагогічна практика*, яка забезпечує поєднання теоретичної підготовки і практичної діяльності. Нами встановлено, що у сучасній психолого-педагогічній теорії (Н.Казакова, Г.Кіт, Н.Кічук, С.Мартиненко, О.Матвієнко, І.Мороз, Т.Поніманська, Л.Хомич) педагогічна практика розглядається як форма професійного навчання у вищому навчальному закладі, що базується на професійних знаннях і вміннях, які забезпечують теоретичне підґрунтя для практичного пізнання відповідних закономірностей і принципів професійної діяльності, а також оволодіння засобами її організації [100, 134–136; 177; 179; 184; 268].

У джерельній базі дефініція «педагогічна практика» переважно тлумачиться як: «спосіб вивчення навчально-виховного процесу на основі безпосередньої участі в ньому практикантів» (С.Гончаренко) [60, с.252]; «сполучна ланка між теоретичним навчанням студента і його майбутньою самостійною професійною діяльністю в школі» (О.Абдулліна) [1, с.4]; «складова навчально-виховного процесу, яка забезпечує поєднання теоретичної підготовки майбутніх учителів початкової школи з їх практичною діяльністю» (Л.Хомич) [268, с.167]; «особливий вид діяльності, ефективний компонент професійної, інтелектуальної і життєвої підготовки майбутнього вчителя» (Н.Козій) [139, с.5]; «складова професійної підготовки, форма набуття та закріплення теоретико-методологічних, методичних, психолого-педагогічних, філософських, валеологічних та інших знань, умінь і навичок щодо організації навчання, виховання та розвитку учнів (фізичного,

інтелектуального, морально-вольового, художньо-естетичного, трудового, креативного), засіб підвищення рівня зацікавленості педагогічною діяльністю» (С.Кара) [107, с.38].

Підтримуємо думку С.Мартиненко, яка стверджує, що «педагогічна практика, по-перше, є важливою складовою професійної підготовки майбутніх учителів, спрямованою на закріплення та реалізацію в спеціально створених умовах набутих студентами предметних, психолого-педагогічних, методичних знань, умінь та навичок, необхідних для майбутньої професійної діяльності в школі, по-друге, засіб творчого розвитку та саморозвитку майбутнього вчителя, формування у нього професійно значущих якостей і готовності до інноваційної педагогічної діяльності» [176, с.254].

Відповідно до зазначеного під *педагогічною практикою* розуміємо складову фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи, спрямовану на формування професійної компетентності у спеціально створених умовах.

Отже, на основі аналізу джерельної бази нами встановлено сутність і зміст базових понять дослідження: «компетентність», «комунікативна компетентність майбутніх учителів початкової школи», «формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи», «педагогічна практика».



### **1.3. Проблема формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи у педагогічній теорії**

Враховуючи специфіку нашого дослідження, вважаємо за доцільне охарактеризувати сучасний стан формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи під час педагогічної практики. Беручи за основу результати й висновки досліджень, проведених упродовж 2000–2015 років, зосередимо увагу на найбільш значущих працях.

Так, у науковій розвідці В.Усатого «Розвиток мовленнєвої культури майбутніх учителів початкових класів» (2001) виокремлено складові культури мовлення фахівців початкової школи, зокрема: техніку мовлення; вміння керувати силою і висотою голосу, знання орфоепічних норм мови; засоби логіко-емоційної виразності читання і мовлення [261]. Дослідження А.Москаленко «Розвиток умінь педагогічного спілкування в системі післядипломної освіти» (2001) визначають педагогічні умови підвищення ефективності розвитку вмінь педагогічного спілкування вчителя, які охоплюють: обґрунтування теоретико-методологічних і технологічних засад розвитку вмінь педагогічного спілкування; розроблення та впровадження моделі управління педагогічним спілкуванням; здійснення критеріально-ціннісного підходу до діагностики вмінь педагогічного спілкування; проведення кореляційного аналізу чинників, які впливають на розвиток умінь педагогічного спілкування [188].

Заслуговує на увагу й дисертаційне дослідження В.Пасинок «Теоретичні основи формування професійних мовленнєвих умінь у майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей» (2002). Авторка стверджує, що «професійне мовлення вчителя є феноменом, розвиток якого зумовлюється сукупністю психосоціальних, соціокультурних і педагогічних чинників, чіткою орієнтацією щодо сформованості педагогічних умінь, усвідомленістю особливостей педагогічної діяльності, набуттям індивідуального досвіду у різних сферах взаємодії з учнями за допомогою слова» [202, с.34]. Культура мови, на думку вченої, є «показником

унормованості мови, що визначається загальноприйнятими нормами – орфоепічними, лексичними, граматичними, стилістичними, орфографічними і пунктуаційними» [202, с.35]. Мовленнєва культура, що базується на здобутках мовної культури, охоплює безумовне дотримання (в усній і писемній формах) норм літературної мови і прояву якісних ознак особистості (правильність, точність, доцільність, спрямованість, активність, емоційність). Мету фахової мовленнєвої підготовки студентів дослідниця визначає як «створення підґрунтя для посилення ефективного педагогічного впливу на учня з урахуванням чинників, що регулюють і визначають цей процес та специфічних засобів корекції цього впливу» [202, с.35].

Нашу увагу привернула також класифікація стратегій спілкування вчителя початкової школи з учнями, подана в науковій розвідці російської вченої О.Шогоревої «Стратегії педагогічного спілкування та їх залежність від індивідуальних особливостей педагога» (2003) [281]. В основу таксономії покладено співвідношення здатності педагога відверто ділитися з учнями власними думками, переживаннями, емоціями, відчувати й адекватно реагувати на зміни в їхньому емоційному стані під час розмови. Так, дослідниця виділяє стратегії, які умовно називає «Фасад», «Арена», «Сліпа зона», «Мертва зона». Стратегію спілкування розуміє як загальну схему дій учителя під час спілкування з учнями, яка залежить від конкретної ситуації, в якій воно здійснюється, власних інтересів і переконань педагога. На відміну від стилів спілкування стратегія охоплює мотиваційну, змістовну й операційну складові, тобто для характеристики стратегії спілкування необхідно з'ясувати мету, яку визначає педагог; настанови (гуманістичні, маніпулятивні); характер побудови спілкування (співвідношення діалогічного і монологічного мовлення) [281].

Підтвердженням зазначеного є думка С.Мартиненко, яка стверджує, що саме «від вибору вчителем початкової школи тієї чи іншої стратегії спілкування з учнями залежить успішність усього навчально-виховного процесу. Педагоги, безумовно, мають розвивати в собі як відкритість і

здатність проявляти свою індивідуальність, так і здатність відчувати, сприймати й адекватно інтерпретувати зміни в емоційному стані учнів, їхніх почуттях і вчинках безпосередньо під час спілкування, змінюючи його характер» [116, с.45]. Адже, як вважає О.Савченко, «гуманні стосунки на будь-якому уроці й поза ним мають утверджувати гідність кожного учня, здібного і нездібного, гарного і не зовсім, відвертати страх перед покаранням, залежність від настрою вчителя» [236, с.55].

Цінною для нас є методична система формування професійної мовнокомунікативної компетенції студентів філологічних факультетів Т.Симоненко «Формування професійної мовнокомунікативної компетенції студентів філологічних факультетів» (2008). Ученою визначено зміст, форми, методи, прийоми та засоби реалізації запропонованої системи, науково обґрунтовано етапи мовнокомунікативної підготовки студентів-філологів до педагогічної діяльності [240].

У дисертаційному дослідженні Л.Бірюк «Теорія і технологія формування комунікативної компетентності з російської мови майбутнього вчителя початкових класів у процесі професійної підготовки» (2012) розробила і обґрунтувала систему формування означеної компетентності майбутнього фахівця початкової ланки освіти. Вчена зауважує, що «на часі реалізація вищими навчальними закладами соціального замовлення з урахуванням мети вищої гуманітарної освіти – формування комунікативно компетентної особистості висококваліфікованого фахівця для потреб країни, науки, культури, освіти, який вільно володіє живим переконливим словом і вміє навчати ефективному спілкуванню своїх учнів» [28, с.46]. Проблему підготовки майбутніх учителів до формування комунікативних умінь учнів початкової школи досліджено К.Ткаченко, яка у дисертації «Підготовка майбутніх учителів до формування комунікативних умінь учнів початкових класів» (2014) теоретично обґрунтувала й експериментально перевірила педагогічні умови формування означеної готовності, до яких віднесла: «структурування освітнього процесу відповідно до нових інформаційних і педагогічних

технологій; підготовку творчого, високопрофесійного вчителя в сучасному освітньому процесі; створення середовища, що стимулює до комунікативних дій; побудову змісту посібників навчально-методичного комплексу; залучення студентів до виготовлення дидактичних продуктів» [258, с.10].

Окрім досліджень, присвячених формуванню комунікативної компетентності майбутніх фахівців, важливе значення для нас мають наукові розвідки присвячені проблемі організації педагогічної практики (В.Багрій, С.Білоконний, Н.Дем'яненко, Л.Задорожна, С.Золотухіна, Н.Казакова, С.Кара, Л.Кацова, О.Лавріненко, О.Лук'яненко, Л.Манчуленко, Е.Панасенко, І.Петрюк, В.Підгурська, Л.Хомич, О.Яковліва) [15; 26; 65; 84; 94; 100; 107; 110; 167; 169, 171; 200; 208; 210; 268; 286].

Узагальнення основних вітчизняних досліджень, у яких висвітлено зміст та організацію педагогічної практики майбутніх фахівців подаємо в таблиці 1.1.

*Таблиця 1.1*

**Узагальнений аналіз вітчизняних дисертаційних досліджень,  
присвячених проблемам організації педагогічної практики**

<b>Автор, назва дисертаційної роботи</b>	<b>Основний зміст</b>
1	2
С. Золотухіна, «Розвиток теорії та практики виховного навчання в теорії вітчизняної педагогічної думки (XIX– XX ст.)», 1995	Встановлено, що у процесі проходження практичної підготовки відбувалося формування вмінь і навичок майбутніх фахівців, необхідних для здійснення виховного навчання в школі [94]
Н. Дем'яненко, «Загальна педагогічна підготовка вчителя в Україні (XIX – XX ст.)», 1998	Виокремлено та охарактеризовано основні етапи розвитку загальнопедагогічної підготовки вчителів середньої ланки освіти; охарактеризовано закономірності й суперечності. Педагогічну практику визначено як один із важливих компонентів загальнопедагогічної підготовки [65]
Л. Хомич, «Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів», 1998	Охарактеризовано тенденції розвитку вітчизняної та зарубіжної педагогічної освіти, визначено етапи становлення й розвитку професійно-педагогічної підготовки вчителя початкової школи, а також місце

1	2
	педагогічної практики в її системі. Висвітлено специфіку організацію практики в другій половині ХІХ–початку ХХ ст., а саме: в учительських семінаріях та інститутах, Фребелівському педагогічному інституті. З’ясовано місце педагогічної практики в системі середніх учительських закладів України у новітній час порівняно з країнами Західної Європи та США [268]
І. Петрюк, «Становлення і розвиток загальної середньої освіти на Буковині (кінець ХVІІІ – початок ХХ ст.)», 1998	Висвітлено питання підготовки педагогів на Буковині. Доведено, що підготовку вчителів для середніх навчальних закладів Буковини в досліджуваний період здійснювали австрійські ВНЗ, а з 1875 р. – Чернівецький університет. Встановлено, що поряд із теоретичною підготовкою існувала й професійно-практична, у процесі якої кандидати в учителі оволодівали навичками викладацької діяльності, стажуючись один рік у школі. Після стажування отримували свідоцтво, яке дозволяло працювати на посаді вчителя середньої школи [208]
О. Лавріненко, «Практика професійно-педагогічна підготовка вчителя у вищих навчальних закладах освіти України (1917–1928 рр.)», 1998	Проаналізовано теоретичні засади практично-педагогічної підготовки, визначено та схарактеризовано провідні тенденції та специфіку її організації в зазначений період. Визначено структуру та види практики: педагогічна, методична, політехнічна, виробнича, педологічна, політико-просвітницька. Охарактеризовано організаційні форми педагогічної практик, встановлено можливості формування педагогічної майстерності в процесі професійної підготовки вчителя у ВНЗ [158]
Л. Задорожна, «Ідеї педагогічної майстерності в діяльності Глухівського вчительського інституту (1874 – 1917рр.)», 2000	Репрезентовано досвід формування педагогічної майстерності майбутніх учителів під час педагогічної практики, подано форми організації практичної підготовки того часу. Доведено, що педагогічна практика була постійною, безперервною; відбулося збагачення її змісту, внесення різноманітності, раціонального розподілу етапів, введення стажувальної практики як періоду адаптації випускника інституту до фахової діяльності, перевірки його професійної готовності, педагогічної майстерності [84]

1	2
О. Яковліва, «Формування комунікативних умінь майбутніх учителів у процесі виховної роботи в оздоровчих таборах», 2001	Визначено і науково обґрунтовано теоретико-методологічні підходи, організаційно-педагогічні умови, етапи та сутнісні характеристики ефективного формування комунікативних умінь майбутніх учителів у процесі виховної роботи в оздоровчих таборах [286]
Е. Панасенко, «Ідеал учителя у вітчизняній педагогічній журналістиці другої половини ХІХ – початку ХХ ст.», 2001	Запропоновано форми здійснення практичної підготовки, а саме: вивчення підручників, посібників, складання конспектів уроків, відвідування показових уроків учителя, проведення пробних уроків, виконання ролі помічника вчителя, проведення уроків, участь у конференціях з аналізу уроків, складання тижневих програм та протоколів, педагогічні бесіди, написання творів за літературно-педагогічною практикою [200]
О. Лук'янченко, «Організація педагогічної практики в різних типах педагогічних навчальних закладів України (друга половина ХІХ – початок ХХ ст.)», 2005	Систематизовано погляди педагогів зазначеного періоду на значення і місце педагогічної практики у системі підготовки вчителів та форми її організації; узагальнено досвід організації педагогічної практики в різних типах педагогічних навчальних закладів України (розкрито мету, завдання, види, зміст, педагогічної практики, виявлено специфіку, форми й методи її здійснення); встановлено провідні тенденції організації педагогічної практики та етапи її розвитку в окреслений період [167]
Н. Казакова, «Організаційно-методичні засади педагогічної практики майбутніх учителів початкової школи в умовах ступеневої підготовки», 2005	Розкрито особливості сучасного стану організації педагогічної практики у ВНЗ України та зарубіжжя; теоретично обґрунтовано зміст, форми, методи та принципи добору змісту, також організаційно-методичні засади педагогічної практики майбутніх учителів початкової школи в умовах ступеневої підготовки [101]
Л. Кацова, «Формування професійного інтересу у майбутніх учителів у процесі педагогічної практики», 2005	Обґрунтовано технології організації педагогічної практики студентів, які сприяють формуванню професійного інтересу; виявлено умови ефективності запропонованих технологій формування професійного інтересу в майбутніх учителів під час практики [110]

1	2
Л. Манчуленко, «Формування творчого стилю діяльності майбутніх педагогів у процесі педагогічної практики», 2006	Доведено, що педагогічна практика сприяє формуванню творчого стилю педагогічної діяльності; обґрунтовано організаційно-педагогічні умови та розроблено модель формування творчого стилю діяльності майбутніх педагогів у процесі педагогічної практики [171]
І. Боднарук, «Педагогічні умови оптимізації методичної підготовки майбутніх вчителів музики в процесі педагогічної практики», 2006	Розроблено зміст і структуру методичної підготовки майбутнього вчителя музики; визначено педагогічні умови оптимізації методичної підготовки студентів у процесі педагогічної практики; конкретизовано сутність педагогічної практики майбутніх учителів музики, визначено її місце в системі методичної підготовки студентів [32]
В. Багрій, «Формування професійних умінь майбутніх соціальних педагогів у процесі педагогічної практики», 2010	Визначено педагогічні умови формування професійних умінь соціальних педагогів у процесі педагогічної практики (послідовне засвоєння компонентів процесуальної і видової структур діяльності майбутнього соціального педагога; впровадження моделі вирішення соціально-педагогічних проблем; актуалізації рефлексивних уявлень студентів як суб'єктів освітнього процесу і майбутньої професійної діяльності; оптимізації розвитку морально-гуманістичних засад професійного становлення); проаналізовано теоретичні підходи щодо визначення місця і змісту педагогічної практики у процесі формування професійних умінь майбутніх соціальних педагогів [15]
В. Підгурська, «Формування мовнокомунікативних умінь у майбутніх учителів початкових класів у процесі педагогічної практики», 2011	Подано методику формування мовнокомунікативних умінь у майбутніх учителів початкової школи у процесі педагогічної практики з урахуванням вимог сучасної парадигми освіти; визначено сутність мовнокомунікативних умінь вчителя початкових класів [210]

1	2
С. Білоконний, «Формування рефлексивних умінь студентів педагогічних університетів у процесі педагогічної практики», 2011	Розроблено й експериментально перевірено модель організації педагогічної практики, спрямованої на формування рефлексивних умінь; визначено педагогічні умови, які забезпечують ефективність педагогічної практики у формуванні рефлексивних умінь майбутніх учителів (мотивація до здійснення рефлексивної діяльності; організація керівництва педпрактикою на засадах активної взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу; активізація аналітичної діяльності студентів; врахування їх індивідуальних особливостей; вивчення й узагальнення досвіду майстрів педагогічної праці) [26]
С. Кара, «Формування професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі педагогічної практики», 2012	Теоретично обґрунтовано модель та організаційно-методичні умови формування професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі педагогічної практики (вдосконалення організації педагогічної практики, орієнтованої на формування професійної компетентності студентів, реалізація особистісно орієнтованого підходу, формування аналітичних умінь під час науково-дослідної роботи); вдосконалено критерії, показники та рівні професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів [107]

У проаналізованих дисертаційних роботах дослідники переконливо довели, що педагогічна практика посідає одне з провідних місць у професійній підготовці вчителя, зокрема під час формування комунікативної компетентності. Варто зацентувати увагу й на тому, що окремі з них стосуються проблеми комунікативної підготовки саме майбутніх учителів у процесі педагогічної практики.

З огляду на це вагомою є дисертація О.Яковлівої «Формування комунікативних умінь майбутніх учителів у процесі виховної роботи в оздоровчих таборах» (2002), у якій вченою визначено умови формування означених умінь, до яких дослідниця відносить: «виконання педагогами рекомендованої програми роботи літнього оздоровчого табору з урахуванням завдань, відповідних до поставленої мети; моделювання поведінки як



усвідомленості своїх дій у процесі спілкування; встановлення здорової морально-психологічної атмосфери, а, отже, комфортних умов життєдіяльності дитячого колективу» [286, с.169].

Заслуговує на увагу також дисертація О.Підгурської «Формування мовнокомунікативних умінь у майбутніх учителів початкових класів у процесі педагогічної практики» (2012), в якій практично доведено вплив педагогічної практики на формування означених умінь. Дослідницею визначено мовнокомунікативні вміння вчителів початкової школи як «здатність виконувати на належному рівні комунікативні дії в ситуаціях професійного спілкування, використовуючи здобуті знання з мови» [210, с.15]. Вченою розроблено також методику формування означених умінь у процесі педагогічної практики, «побудованої на спеціально організованій діяльності, максимально наближеній до майбутньої професійної діяльності» [210, с.13].

Водночас вітчизняними науковцями (Н.Казакова, С.Кара, Л.Кацова, С.Мартиненко, О.Матвієнко, С.Сисоєва, Л.Хомич, В.Юрченко) встановлено основні недоліки побудови освітнього процесу, що приводить до негативних переживань і невдач студентів під час педагогічної практики, а саме: недостатня професійно-педагогічна спрямованість у системі викладання спеціальних і психолого-педагогічних дисциплін та їх зв'язку з практичною роботою в школі; розробленість методики структурування програмного матеріалу з психолого-педагогічних дисциплін; відображеність усіх видів діяльності студентів у змісті педагогічної практики та їх залученість до активних форм навчальної роботи; наукова обґрунтованість системи поетапного формування комунікативної компетентності студентів протягом усіх років навчання у ВНЗ [100; 107; 110; 176; 179; 241; 284; 286].

Зважаючи на попередньо зазначене, вважаємо за необхідне теоретично обґрунтувати та розробити педагогічні умови формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи у процесі педагогічної практики, яка «перетворилася на якусь допоміжну, другорядну форму

професійного навчання та становлення педагогів» [199, с.94]. Розроблення педагогічних умов формування комунікативної компетентності можливе за наявності інформації про стан сформованості означеної компетентності. Виходимо з припущення, що через недостатній рівень сформованості комунікативної компетентності студенти-практиканти відчуватимуть певні труднощі під час педагогічного спілкування, а в їх роботі будуть виявлені недоліки і помилки, що, в свою чергу, засвідчить необхідність удосконалення змісту, форм і методів організації педагогічної практики. Вивчення труднощів і проблем, яких зазнають учителі в професійній діяльності, подано у працях Т.Аржакаєвої, І.Зязюна, С.Мартиненко, Т.Полякової, Н.Тарасевич та інших учених, допомагає зрозуміти сутність цього феномена [10; 175; 204; 215; 252]. Як слушно зазначає С. Мартиненко, по-перше, ми маємо справу «з об'єктивним чинником – труднощі є атрибутом будь-якої діяльності; а, по-друге, зміст труднощів завжди суб'єктивний і характеризується невпевненістю, напругою, незадоволенням, психоемоційним дискомфортом, появою різноманітних бар'єрів – гностичних, комунікативних, поведінкових тощо» [175, с.101–102].

Враховуючи проблему нашого дослідження, звертаємо увагу на твердження Т.Полякової, яка встановлює індикаторну функцію труднощів і розглядає її як виявлення позитивної ролі, переконливо доводить, що «саме завдяки індикаторній функції під час вивчення природи труднощів можна встановити слабкі сторони організації навчання у вищому навчальному закладі, визначити актуальність того чи іншого аспекту педагогічної діяльності, фіксувати зміни, які відбуваються в структурі педагогічної праці» [215, с.14].

Саме індикаторна функція (т.т. привернення уваги до чогось) визначає основну дослідницьку цінність труднощів. У зв'язку з цим нам необхідно встановити, які саме труднощі відчують студенти – майбутні вчителі початкової школи у педагогічному спілкуванні під час практики в школі. Доцільно зазначити, що під труднощам ми розуміємо суб'єктивний психологічний стан людини, глибина якого не завжди піддається

сторонньому спостереженню, а труднощі, які відчують студенти-практиканти під час педагогічного спілкування, розуміємо як «явища суб'єктивної сутності, що виявляються в гострих емоційних переживаннях, психологічному дискомфорті суб'єкта під час спілкування» [10, с.198]. У нашому дослідженні наявність або відсутність труднощів, недоліків, помилок має важливе значення, адже їх подолання може спричинити недоліки або помилки. Останні в педагогічній праці є наслідком застосування не досить ефективних або ж неадекватних засобів, а педагогічною помилкою є застосування таких форм, методів і засобів, що вступають у протиріччя з існуючими нормами, правилами, еталонами, критеріями та приводять до негативних результатів.

Оскільки труднощі зумовлюються як зовнішніми, так і внутрішніми чинниками, вважаємо за недостатнє зафіксувати лише сам факт їх існування. Важливо визначити причини появи ускладнень, встановити їх інтенсивність і типовість, зв'язок як об'єктивних, так і суб'єктивних. В арсеналі сучасної педагогічної діагностики існує безліч спеціальних методик, які дозволяють діагностувати труднощі в педагогічному спілкуванні [172]. Під час здійснення діагностичної діяльності особливу увагу звертаємо на дослідження С.Мартиненко, яка доводить, що метод самооцінки є найбільш адекватним способом дослідження цієї проблем, тому що скрутне становище є «суб'єктивним психологічним станом людини, глибину якого неможливо визначити за допомогою стороннього спостереження» [175, с.103]. Вчена стверджує, що «результати самооцінки можна вважати надійними, якщо саме завдання оцінювання своїх труднощів усуває чинник престижності формулювань порівняно з оцінкою в подібних характеристик (помилки, невдачі, недоліки)» [175, с.103].

Враховуючи попередньо зазначене, з метою визначення труднощів, які зазнають майбутні педагоги в спілкуванні під час практики, нами проведено анкетування серед студентів II–IV курсів (ОКР «бакалавр», напрям підготовки «Початкова освіта») Педагогічного інституту Київського

університету імені Бориса Грінченка, факультету початкової освіти Дрогобицького державного педагогічного університету (всього в опитуванні взяв участь 141 респондент), а також учителів початкової школи та викладачів – керівників педагогічною практикою.

У додатку А подаємо зразок анкети для студентів II–IV курсів напряму підготовки 6.010102 «Початкова освіта» (ОКР «бакалавр») із метою виявлення найбільш поширених труднощів у комунікативній діяльності.

Об'єктивність зібраної інформації забезпечувалась дотриманням правил розроблення анкет. Усього в анкеті було 17 запитань. У змістовому плані структури анкети можна виділити кілька категорій запитань (відкриті, закриті). Про ставлення студентів до педагогічної практики та пропозиції щодо її вдосконалення можна було дізнатися на основі відповідей на запитання за №15, 16, 17. Запитання за №4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12 стосувалися безпосередньо складностей у педагогічному спілкуванні та давали інформацію про те, яких саме труднощів зазнають студенти, який їх характер тощо. Про обізнаність майбутніх учителів початкової школи із сутністю комунікативної компетентності було зроблено висновок за результатами відповідей на запитання за № 3, 13, 14.

На основі аналізу одержаних результатів анкетування встановлено, що 88,6 % опитаних на запитання: «Чи поділяєте Ви думку, що слово – це найважливіший педагогічний інструмент, який неможливо замінити чимось іншим?» Відповіли позитивно. Не погодилися з ними 9% респондентів, відповівши «ні»; утрималися від відповіді 2,3% майбутніх учителів. Відзначимо, що отримані результати є прямим свідченням того, що існує категорія студентів (до неї віднесені ті, які негативно відповіли або не дали відповіді взагалі, а це приблизно 11,3% від загального числа опитаних), які не розуміють ролі педагогічного спілкування в початковій школі. Думки майбутніх фахівців початкової ланки освіти, висловлені під час опитування, переконливо доводять, що вони недостатньо поінформовані про сутність і значення педагогічного спілкування. Якісний аналіз анкетування підтвердив,

що це переважно стосується студентів II курсу, хоча зустрічаються анкети з аналогічними відповідями, заповнені четвертокурсниками.

З метою детальнішого з'ясування провідних мотивів, які спонукають майбутніх учителів до спілкування з учнями під час педагогічної практики поставили запитання «Що спонукає Вас до спілкування з учнями?» на яке 53,3% респондентів відповіли, що відчувають потребу краще пізнати своїх вихованців, 28,6% – прагнуть установити дружні стосунки, 18,1% – мають бажання дізнатися, чи сприймають їх діти як учителів, проте ці мотиви і визначені ними цілі реалізуються недостатньо. Під час психолого-педагогічних спостережень, бесід, аналізу уроків студентів-практикантів отримано відомості про те, що в навчально-виховній діяльності вони реалізують переважно формальні функції педагогічного спілкування, серед яких і організаторська, комунікативна, оцінювальна, стимулювальна, мотиваційна та інші ними не враховуються.

На запитання «Чи задовольняли Вас стосунки з учнями, які склалися під час педагогічної практики?» 86,3% майбутніх учителів відповіли «Так», 12,8% – «Ні», 2,9% – «Важко відповісти». Студенти, які дали позитивну відповідь, стверджують, що цьому сприяли такі чинники, як: їхні прояви уваги до учнів; намагання не обманювати дітей, дотримуватись даного слова; бажання бачити лише позитивне у вихованцях; справедливе оцінювання навчальних досягнень школярів; урахування індивідуальних особливостей, інтересів і здібностей дітей під час спілкування. Майбутні вчителі, які не були задоволені стосунками, що склалися з учнями, стверджують, що це детерміновано небажанням дітей виконувати їхні вказівки, відсутністю інтересу до навчання, систематичними порушеннями дисципліни під час уроків і виховних заходів, бажанням увесь час розповідати щось про своє життя і дізнатись більше про особисте життя студентів.

На запитання «Яких труднощів Вам довелося зазнати під час спілкування з учнями на педагогічній практиці?» більшість студентів відповіли, що їм важко: «встановлювати контакт з учнями, визначати

«дистанцію» між собою та школярами» (14,1%); «управляти спілкуванням під час проведення уроку» (24,3%); «керувати власним психічним станом під час спілкування з учнями» (17,2%); «знаходити спільну мову зі школярами, які замкнуті, некомунікабельні, відстають у навчанні» (36,8%). Дослідження засвідчило, що лише 7,6 % опитаних не зазнавали труднощів у спілкуванні з учнями під час практики. Відтак, аналіз отриманих даних дозволяє зробити деякі узагальнення, зокрема: у процесі експериментальної роботи нами встановлено основні види труднощів педагогічного спілкування, які обумовлені особистісними властивостями студента-практиканта, що утруднюють вступ у контакт, і психологічними особливостями окремих учнів і класу загалом.

З огляду на це, детальніше розглянемо чинники, які детермінують виникнення означених труднощів. Як справедливо зазначає російська вчена Т.Аржакаєва, першу групу труднощів визначають такі чинники, як: нижчий авторитет практиканта порівняно зі вчителем, мовне спілкування і передача власного емоційного ставлення, вибір оптимальної стратегії й тактики спілкування з учнями класу, вповільнене реагування на зміни ситуації, застосування нестандартних прийомів вирішення проблемних завдань, невміння вибудовувати взаємини залежно від ситуації, а також володіти собою під час проведення уроку [10]. Очевидно, другу групу труднощів спричиняють чинники, пов'язані з індивідуальними особливостями учнів: низька успішність, недисциплінованість, замкнутість, недостатньо розвинена комунікбельність, окрім того, труднощі, пов'язані з рівнем сформованості колективу класу, а саме: слабким розвитком внутрішньо колективних стосунків, низьким інтелектуальним фоном, ігноруванням вимог практиканта, недостатньо високим рівнем загальнокультурного розвитку більшості учнів класу [10].

Психолого-педагогічні спостереження, бесіди зі студентами-практикантами, проаналізований фактичний матеріал засвідчили, що майбутні вчителі мають недостатні теоретичні знання та практичні вміння для успішного здійснення комунікативної діяльності в умовах реального

навчально-виховного процесу початкової школи. Дані дослідження дозволяють з упевненістю стверджувати, що переважна більшість практикантів не володіють емпатією, тобто не можуть за зовнішніми проявами проникнути у внутрішній світ дитини, тоді, як в сучасних умовах «проблема пізнання педагогом особистості учня набула особливої значущості, тому що вона безпосередньо пов'язана з гуманістичними тенденціями, які складають основу сучасного навчально-виховного процесу» [175, с.3]. Невміння орієнтуватися у зовнішніх проявах психічних станів учнів заважає також ефективно організовувати процес спілкування.

Щодо труднощів у спілкуванні з батьками учнів, то аналіз відповідей респондентів засвідчив, що переважна більшість студентів (83,6%) їх зазнають. Опитані стверджують, що основною причиною є їхній страх і невпевненість, проте батьки учнів ставляться до них доброзичливо, а інколи просять порад.

Майбутнім учителям було поставлено також запитання про те, які труднощі виникали у них під час спілкування з педагогами і методистами. Дослідження засвідчило, що лише 37,2% опитаних не зазнавали проблем у спілкуванні. Висловлювання респондентів, які мали труднощі, виглядають таким чином: 35,3 % – пов'язують їх тільки з індивідуальними особливостями вчителів та методистів («нерозуміння студентів», «нав'язування своєї думки», «грубий тон»); 16,6 % – вважають, що причини труднощів містяться в них самих («невміння точно і ясно висловлювати власні думки», «труднощі в аргументації», «невміння вести обговорення, дискусію», «нерішучість, страх»); 10,9 % – стверджують, що проблеми в спілкуванні залежать від них самих, учителів і методистів, а саме: «нерозуміння один одного», «відсутність довіри, взаємодопомоги та взаємопідтримки».

Розглядаючи труднощі в педагогічному спілкуванні студентів під час практики у зв'язку з їх особистісними детермінантами, ми дійшли висновку, що вони мають різну неоднозначну зумовленість і пов'язані з вирішенням

таких проблем, як: адаптація до нової соціальної ролі, вимог професійної діяльності та професійного оточення, набуття досвіду педагогічного спілкування; входження в новий простір соціальних контактів. Окрім того, монологічна або діалогічна комунікативна спрямованість майбутнього вчителя визначає також труднощі. Водночас проблеми в спілкуванні детерміновані також особистісними індивідуальними особливостями студентів-практикантів і партнерів по спілкуванню, неповторним поєднанням їхніх комунікативних якостей, які ускладнюють педагогічний контакт. До таких якостей відносимо: закритість і недовіру в спілкуванні, неприйняття себе як суб'єкта спілкування, комунікативна пасивність і слабкість власного «Я», конфліктність, агресивність, недостатня саморегуляція. Відтак, беручи до уваги чинники, які впливають на педагогічне спілкування майбутніх вчителів початкової школи, необхідно враховувати поєднання загального (проблеми актуального етапу професійного становлення), особливого (характеристики домінувальної комунікативної спрямованості) та одиничного (своєрідність особистісного складу майбутнього вчителя як суб'єкта спілкування).

Очевидно, що однією із причин виникнення труднощів під час педагогічного спілкування є низька сформованість комунікативної компетентності майбутніх фахівців початкової ланки освіти. Опрацювавши анкетний матеріал, ми отримали таку інформацію. Так, на запитання «Як Ви розумієте сутність і зміст поняття «компетентність»?» 33,9% студентів зазначили, що їм важко відповісти, 11,7% – утримались від відповіді, 24,4% тлумачать означену дефініцію як «обізнаність, поінформованість», 12,6% – «готовність до професійної діяльності», 16,4% – «володіння фаховими вміннями». Думки майбутніх учителів, висловлені під час опитування, свідчать про те, що вони недостатньо поінформовані про сутність категорії «компетентність». Якісний аналіз результатів анкетування засвідчив, що більшою мірою це стосується студентів II–III курсів заочної форми навчання.

Для того, щоб детальніше з'ясувати, що саме знають майбутні педагоги про комунікативну компетентність, у чому вбачають її сутність, було



поставлено відкрите запитання: «У чому полягає сутність комунікативної компетентності вчителя початкової школи?»

Узагальнені результати варіантів відповідей подаємо в таблиці 1.2.

*Таблиця 1.2*

**Результати відповідей студентів-практикантів  
про розуміння сутності комунікативної компетентності педагога (у %)**

<b>№ з/п</b>	<b>Варіант відповіді</b>	<b>К-сть осіб (у %)</b>
1	Вміння спілкуватися з учнями	27,3
2	Вміння правильно говорити, передавати знання школярам	18,6
3	Здатність знаходити спільну мову з вихованцями	7,2
4	Готовність до спілкування з учнями	2,4
5	Вміння обирати оптимальний стиль педагогічного спілкування	0,9
6	Важко відповісти	43,6

Як бачимо з таблиці, найбільш поширеною була відповідь респондентів: «Уміння спілкуватись з учнями» і досить близькими до неї щодо спрямування комунікативної компетентності були відповіді на зразок «уміння правильно говорити, передавати знання школярам», «здатність знаходити спільну мову з вихованцями». Це найбільш очевидні аспекти означеної компетентності. Досить позитивним є те, що студенти пов'язують її зі здійсненням ефективного педагогічного спілкування. Усе це засвідчує, що в більшості з них є чітко сформоване уявлення про призначення комунікативного компонента в системі професійної діяльності вчителя. Водночас варто зазначити, що значна частина опитаних (близько 44%) не можуть пояснити сутність комунікативної компетентності. Відтак, результати анкетування підтвердили наше припущення, що однією з причин виникнення труднощів, яких зазнають майбутні вчителі під час педагогічного спілкування, є недостатній рівень оволодіння ними теоретичними знаннями про комунікативну компетентність та її складові.

Враховуючи проблему дисертаційного дослідження, звертаємо увагу на те, яке значення в освітньому процесі вищого навчального закладу студенти

надають педагогічній практиці. З цією метою майбутнім педагогам було поставлено запитання: «Яка форма організації навчання, на Вашу думку, є найдоцільнішою у формуванні комунікативної компетентності?». У процесі оброблення даних опитування встановлено, що 42,3% респондентів віддали перевагу педагогічній практиці, 38,2% – семінарським заняттям, 14,4% – лекційним заняттям і лише 5,1% – самостійній роботі. На основі зазначеного можна зробити висновок, що більшість майбутніх фахівців усвідомлюють необхідність постійного контакту з учнями та вчителями.

Відповідаючи на запитання: «Які саме недоліки в організації освітнього процесу вищого навчального закладу заважають Вам навчатись ефективно спілкуватися з учнями», студенти зазначили, що незначна увага на семінарських і практичних заняттях надавалася саме їхній підготовці до педагогічного спілкування, методисти на практиці не враховували їхні індивідуальні особливості. Аналіз даних засвідчив, що студентам-практикантам бракує досвіду застосування активних форм і методів під час організації педагогічної практики, здійснення особистісно орієнтованого підходу тощо. Їхні припущення подаємо в таблиці 1.3.

*Таблиця 1.3*

**Пропозиції студентів щодо вдосконалення педагогічної практики**

<b>№ з/п</b>	<b>Зміст пропозицій</b>	<b>Кількість осіб (у %)</b>
1	Спрямованість завдань педагогічної практики на оволодіння вміннями педагогічного спілкування з учнями, їхніми батьками, колегами тощо	30,4
2	Організація систематичної індивідуальної роботи методистів і вчителів початкової школи зі студентами	12,4
3	Проведення тренінгів із метою вдосконалення вмінь педагогічного спілкування	18,1
4	Збільшення активних видів діяльності студента-практиканта (участь у батьківських зборах, методичних об'єднаннях)	10,2
5	Педагогічний супровід студентів-практикантів	25,7
6	Інші відповіді	3,2

Майбутні вчителі стверджували, що стандартизовані завдання програм практик для одних є надважкими, а для інших – навпаки, а саме у процесі педагогічної практики формуються комунікативні вміння і навички, викладачі вчать долати труднощі у спілкуванні з учнями, їх батьками, колегами тощо. Респонденти висловили також слушні пропозиції щодо вдосконалення змісту, форм і методів організації педагогічної практики.

Формування комунікативної компетентності є тривалим процесом, у зв'язку з цим досить важливо поетапно залучати майбутніх фахівців до вирішення професійних завдань, поступово ускладнюючи їх, залежно від курсу, мети і завдань навчання, урахування рівнів комунікативної підготовки.

З метою вдосконалення комунікативної компетентності майбутніх фахівців початкової школи у процесі педагогічної практики вважаємо за необхідне визначити педагогічні умови, які відповідали б модернізації освітнього середовища вищого навчального закладу, якості підготовки фахівців, а також ураховували потреби і запити сучасної школи. Як справедливо зазначає В.Огнев'юк, зміни в сучасній освіті мають ґрунтуватися на трьох імперативах: «усебічного, універсально-цілісного, гармонійного розвитку особистості; формування нової парадигми проблемно-орієнтованого професіоналізму; переходу від одновимірної до багатовимірної людини (навчання стає мистецтвом, яке сприяє прагненню особистості до саморозвитку)» [196, с.10].

З огляду на це зосередимо увагу на визначенні сутності поняття «педагогічні умови». Нами встановлено, що єдиного тлумачення цієї дефініції у психолого-педагогічних джерелах не існує. Більшість учених визначають її як сукупність умов, які дозволяють досягти найвищих результатів освітньої діяльності (Ю.Бабанський, В.Краєвський, І.Лернер) [13; 152; 163]; результат відбору й застосування елементів змісту, організаційних форм і методів навчання для досягнення конкретних цілей і є запорукою розвитку та вдосконалення педагогічного процесу (О.Малихін) [169, 172]; «результативність діяльності будь-якої системи залежить передусім від того,

в яких умовах вона функціонує» (Л.Коваль) [137, с.213]. Зважаючи на зазначене, педагогічні умови подаємо як сукупність організаційних заходів освітнього процесу, що забезпечують досягнення студентами необхідного рівня сформованості комунікативної компетентності, сприяють підвищенню її ефективності. Психолого-педагогічне спостереження, аналіз наукових джерел, сучасного стану організації та проведення педагогічної практики, її змістового наповнення, опитування студентів дали змогу обґрунтувати педагогічні умови, які б сприяли формуванню комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

До педагогічних умов відносимо: вдосконалення змісту, форм і методів формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи у процесі педагогічної практики; мотиваційно-ціннісне ставлення майбутніх майбутніх учителів початкової школи до комунікативної компетентності; суб'єкт-суб'єктна педагогічна взаємодія у формуванні комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи. Розкриємо детальніше сутність кожної педагогічної умови у другому розділі дисертаційного дослідження.

Таким чином, нами встановлено, що на сучасному етапі проблема формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи у процесі педагогічної практики досліджена аспектно. У дисертаційних працях (2000–2015) учені розглядають педагогічну практику як одну із складових професійної підготовки майбутніх фахівців початкової освіти, визначають її значення для формування професійної компетентності.

Отримані дані емпіричного дослідження засвідчили, що більшість студентів відчують труднощі у спілкуванні з учнями (92,4%), методистами та вчителями початкової школи (62,8%) під час практики. З'ясовано, що проблеми виникають не лише через індивідуальні особливості студентів, наявність часткових знань про сутність комунікативної компетентності, відсутність досвіду педагогічного спілкування, а частіше в результаті неефективної організації практики в школі. Підсумовуючи викладене,

зазначимо, що подані результати емпіричного дослідження засвідчили необхідність внесення істотних змін у змістово-методичне забезпечення практичної підготовки майбутніх фахівців початкової освіти. З огляду на зазначене розроблено педагогічні умови формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи у процесі педагогічної практики.

### **Висновки до першого розділу**

За результатами теоретичного дослідження сформульовано такі висновки:

1. Історико-педагогічний аналіз досліджуваної проблеми дав змогу визначити основні напрями вивчення окремої проблеми, які охоплюють: створення концепції та дослідження структури суб'єкт-суб'єктного педагогічного спілкування; встановлення структури комунікативних здібностей педагога, вивчення його розвитку емпатії; виокремлення комунікативних умінь і їх формування у фаховій підготовці майбутніх педагогів; дослідження мовленнєвих і немовленнєвих засобів спілкування; пошук шляхів формування означеної компетентності майбутніх учителів початкової школи. Вивчення сучасного стану виокремленої проблеми засвідчило, що формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи у процесі педагогічної практики досліджувалося фрагментарно, що актуалізувало вибір теми дисертації.

2. Уточнено та охарактеризовано понятійно-категорійний апарат дослідження, а саме: «компетентність», «комунікативна компетентність майбутніх учителів початкової школи», «формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи». *Компетентність* визначаємо як готовність і здатність майбутніх фахівців до виконання професійної діяльності, що охоплює знання, вміння, цінності, ставлення та досвід. *Комунікативну компетентність майбутніх учителів початкової школи* тлумачимо як здатність особистості здійснювати ефективну комунікативну взаємодію з метою вирішення професійних завдань під час

педагогічної практики. Під поняттям *«формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи»* розуміємо цілеспрямований процес вироблення та засвоєння цінностей, теоретичних знань, вироблення комунікативних умінь, навичок і здібностей, набуття позитивного комунікативного досвіду в процесі вирішення комунікативних завдань під час аудиторних занять та педагогічної практики..

3. Отримані дані проведеного емпіричного дослідження довели, що переважна більшість студентів відчують труднощі у спілкуванні з учнями, вчителями початкової школи та викладачами – керівниками практики. З'ясовано, що труднощі мають різну неоднозначну зумовленість і пов'язані з вирішенням проблем адаптації до нової соціальної ролі, вимогами професійної діяльності та оточенням, набуттям досвіду педагогічного спілкування, а також індивідуальними особливостями та якостями студентів-практикантів і суб'єктів навчально-виховного процесу (закритість і недовіру в спілкуванні, неприйняття себе як суб'єкта спілкування, комунікативна пасивність і недостатньо виражене власне «Я», конфліктність, агресивність, недостатня саморегуляція). Зазначене підтвердило припущення про безпосередній зв'язок труднощів із недостатніми теоретичними знаннями про комунікативну компетентність, педагогічне спілкування, часткову обізнаність із його особливостями, видами, стилями, а також із неефективною організацією та проведенням педагогічної практики, що й спонукало до обґрунтування педагогічних умов формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Результати аналізу теоретичних засад дослідження висвітлено у наукових публікаціях авторки [119; 120; 124; 125; 127; 128; 129; 130].

## РОЗДІЛ 2

### **ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ПІД ЧАС ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ**

У розділі подано обґрунтування педагогічних умов формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи; розроблено критерії, показники та визначено рівні сформованості у майбутніх фахівців означеної компетентності

#### **2.1. Вдосконалення змісту, форм і методів формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи під час педагогічної практики**

На сучасному етапі реформування системи педагогічної освіти актуальною залишається проблема ефективної організації та проведення педагогічної практики, адже саме під час її проходження відбувається «вивчення і освоєння педагогічного простору, активне включення в реальний навчально-виховний процес школи, взаємодія та спілкування з учнями та колегами, вирішення педагогічних ситуацій, формування власної професійно-особистісної позиції, знаходження індивідуального стилю педагогічного спілкування та навчання» [255, с.300].

Однією з важливих педагогічних умов є *вдосконалення змісту, форм і методів формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи у процесі педагогічної практики*. Вивчення педагогічної діяльності студентів ОКР «бакалавр» напряму підготовки 6.010102 «Початкова освіта», а, відтак, і вчителя, засвідчило, що теоретико-методичної підготовки недостатньо для успішно виконання завдань, поставлених сучасною школою. Зокрема, О.Савченко наголошує на існуючій диспропорції між теоретичною і практичною підготовкою майбутнього фахівця, що «спотворює бачення молодим учителем педагогічної діяльності, тому необхідно підсилити діяльнісну, процесуальну, практичну

складові» [235, с.6]. Особливо слушною є думка вченої про те, що «проблема добору й удосконалення змісту професійної підготовки є вічною і варто підвищити якість педагогічної практики» [233, с.2].

Вважаємо за доцільне проаналізувати нормативно-правові документи, в яких встановлено кількість академічних годин, відведених на педагогічну практику. Ґрунтовне вивчення їх змісту засвідчило, що з 2006–2012 навч.р. відбулися значні зміни у частинах розподілу навчального часу за циклами підготовки, переліку та обсягу нормативних дисциплін за освітньо-професійною програмою підготовки майбутніх учителів початкової школи (ОКР «бакалавр»). Розподіл годин на педагогічну практику подаємо в табл. 2.1.

*Таблиця 2.1*

**Розподіл годин, відведених на педагогічну практику в освітньо-професійних програмах підготовки майбутніх учителів початкової школи**

Навч. роки	К-сть год.	Види практики	К-сть год.
2008	1188	Навчальна (польова) Педагогічна (навчальна) Пропедевтична Педагогічна Педагогічна	54 216 324 162 432
2009	990	Навчальна (польова) Педагогічна (навчальна) Пропедевтична Педагогічна Педагогічна	36 198 216 216 324
2010	840	Навчальна (польова) Навчальна Пропедевтична Педагогічна: – літня – виробнича	36 216 216 144 396
2011	840	Навчальна (польова) Навчальна Пропедевтична Педагогічна: – літня – виробнича	36 216 216 144 396
2012	810	Навчальна (польова) Навчальна (психолого-педагогічна) Педагогічна: – літня – виробнича	54 216 144 396



Аналіз цифрових даних засвідчив, що в зазначений період відбулося значне скорочення кількості годин, відведених на педагогічну практику. В діючій освітньо-професійній програмі (2012) (цикл професійної та практичної підготовки) на проходження педагогічної практики в початковій школі відведено 810 год., із них: 216 год. – на навчальну (психолого-педагогічну) практику і 540 год. – педагогічну. Означені години складають лише 11,42% від загальної кількості.

Проаналізувавши Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України і навчальний план підготовки майбутніх учителів початкової школи (2010–2011 н.р.) (ОКР «бакалавр») Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка з'ясовано, що цими нормативними документами передбачено такі основні види педагогічної практики, як:

- навчальна (психолого-педагогічна) (III курс, V семестр, 4 тижні);
- педагогічна (літня) (III курс, VI семестр, 3 тижні);
- педагогічна (виробнича) (IV курс, VII семестр, 5 тижнів);
- педагогічна (виробнича) (IV курс, VIII семестр, 3 тижні).

Загальновідомо, що управління діяльністю студентів викладачами і вчителями-класоводами відбувається шляхом вирішення системи завдань педагогічної практики. Аналіз джерельної бази дослідження засвідчив, що питання, пов'язані з організацією, проведенням і змістом практики майбутніх фахівців, знаходяться в центрі уваги науковців (О.Абдулліної, А.Алексюка, Н.Казакової, С.Мартиненко, С.Сисоєвої, О.Матвієнко, Л.Хомич [1; 6; 100; 175; 180; 241; 268]). Це уможливило виокремити основні підходи до змістово-методичного наповнення педагогічної практики. Відповідно до першого – цілісний освітній процес із його найсуттєвішими характеристиками має бути в основі змісту педагогічної практики (В. Сластьонін) [203]. За другим підходом – зміст педагогічної практики має підпорядковуватись як логіці реального існуючого освітнього процесу, так і вивченню навчальних дисциплін, під впливом яких змінюється власне сама

практична педагогічна діяльність (В.Кан-Калик, Л.Рувинський) [44]. Водночас незалежно від того, що бачення вчених цієї проблеми різняться, існує загальне методичне положення, відповідно до якого педагогічна практика має сприяти формуванню професійної компетентності, а в нашому випадку є її складовою – комунікативною.

На підставі аналізу сучасних психолого-педагогічних досліджень із проблем практичної підготовки майбутнього вчителя нами визначено умови добору змісту педагогічних практик, які забезпечувалися у процесі формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи, серед яких: розроблення програми формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи у процесі педагогічної практики (ОКР «бакалавр»); конструювання системи вправ для студентів із високим, середнім, достатнім і низьким рівнями сформованості комунікативної компетентності, обґрунтування можливості вибору окремих вправ.

У процесі експериментальної роботи, яка проводилась зі студентами ОКР «бакалавр» напряму підготовки 6.010102 «Початкова освіта» Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка, факультету початкової освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, укладено й апробовано програму формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи під час проходження різних видів педагогічної практики.

Ми дотримувались принципів добору змісту педагогічної практики майбутніх учителів початкової школи в умовах ступеневої підготовки, розроблених С.Мартиненко, а саме: врахування потреб сучасного освітнього простору; специфіки формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи; спрямування педагогічної практики на особистісно-професійний розвиток студентів; варіативність змісту, форм і методів педагогічної практики; наступність і неперервність [175].

На основі аналізу мети, завдань і змісту різних видів педагогічної

практики виділено етапи формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи: *початковий* – навчальна (психолого-педагогічна) (III курс, V семестр, 4 тижні); *основний* – педагогічна (літня) (III курс, VI семестр, 3 тижні); педагогічна (виробнича) (IV курс, VII семестр, 5 тижнів); *підсумковий* – педагогічна (виробнича) (IV курс, VIII семестр, 3 тижні). Вважаємо, що така поетапність підвищить ефективність формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи під час педагогічної практики. Зупинимось детальніше на характеристиці виокремлених етапів.

*Початковий етап* охоплює психолого-педагогічну практику в V семестрі (III курс) і характеризується частковим залученням студентів до безпосередньої професійної діяльності. Майбутні вчителі мають змогу здійснювати психолого-педагогічне спостереження, проводити бесіди, анкетування, аналізувати педагогічну та комунікативну діяльність учителів початкової школи у реальних умовах навчально-виховного процесу. Під час практики студенти знайомляться з педагогічним досвідом учителів, аналізують та оцінюють його ефективність, а також демонструють власні вміння встановлювати необхідні контакти зі всіма суб'єктами навчально-виховного середовища (учні, їхні батьки, вчителі, адміністрація). На цьому етапі студенти мають зрозуміти об'єктивну цінність педагогічного спілкування у навчально-виховному процесі. Свідомо наголосимо саме на розумінні уявлень, поглядів, орієнтацій, цінностей, досвіду майбутнього фахівця, їх зв'язок з об'єктивними цінностями, відображеними у змісті педагогічного спілкування, оскільки більшість студентів (63,7%) зазначають, що вивчення різних аспектів педагогічного спілкування під час аудиторних занять, загалом, полягає у завчанні фактичного матеріалу на рівні понять, водночас під час проходження цього виду педагогічної практики вони починають усвідомлювати власну відносну самостійність і відповідальність за подальший особистісно-професійний розвиток, а також визначають ступінь значущості пропонованих знань та цінностей. Важливою для нас є

думка Н.Волкової, яка стверджує, що «суб'єкт зіставляє засвоєні комунікативні знання, досвід і цінності з новими, з'ясовує можливості їх співіснування. Означений процес є суперечливим і неоднозначним, це своєрідна дискусія, внутрішній діалог, у результаті якого формується емоційне ставлення до комунікативної компетентності й первинне її прийняття або відкидання» [49, с.268].

Метою цього виду практики, зокрема формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи, є усвідомлення ними цінності педагогічного спілкування, значущості означеної компетентності; конкретизація засвоєних категорій, понять, принципів, закономірностей, етапів ефективного педагогічного спілкування з усіма учасниками (суб'єктами) навчально-виховного процесу; аналіз студентами організації педагогічного спілкування вчителем відповідно до комунікативної мети й у різних мовленнєвих ситуаціях; формування вмінь застосовувати засоби невербального і вербального спілкування, слухати співрозмовника (колег, учнів, батьків), визначати мету та задачі педагогічної комунікації, складати загальний план та поетапну програму її реалізації, розподіляти ролі під час професійно-педагогічного спілкування, обирати засоби педагогічної комунікативної діяльності тощо.

Аналіз змісту і завдань програми навчальної (психолого-педагогічної) практики засвідчив, що в її змісті на належному рівні зацентровано увагу студентів на важливості педагогічного спілкування, його особливостях, специфіці комунікативної діяльності вчителів початкової школи. Зважаючи на попередньо зазначене, реалізація визначеної нами мети в умовах експериментального навчання здійснювалась за допомогою включення до програми навчальної (психолого-педагогічної) практики системи професійно-педагогічних завдань, які охоплюють:

1. Спостереження та аналіз 10 уроків, проведених учителями початкової школи (студенти спостерігають за комунікативними прийомами і засобами, які застосовує педагог).

2. Підготовку виступів перед учнівським колективом: інформування; переконання; заклик до дії; надихання.

3. Розроблення питань для індивідуальних бесід (втішання, порада, переконання, навіювання, прохання, подяка) з учителями, учнями, їхніми батьками, адміністрацією школи та їх проведення.

4. Письмовий аналіз організації педагогічного спілкування вчителем відповідно до комунікативної мети та мовленнєвих ситуацій.

Відтак, виконання завдань навчальної (психолого-педагогічної) практики студентів – майбутніх учителів початкової школи на наступних етапах створює необхідне підґрунтя для формування у них комунікативної компетентності.

*Основний етап* – педагогічна (літня) (III курс, VI семестр, 3 тижні); педагогічна (виробнича) (IV курс, VII семестр, 5 тижнів) – які мають на меті вдосконалення спрямованості студентів; аналіз навчально-виховного процесу початкової школи задля встановлення, завдань і особливостей педагогічного спілкування; формування відповідних умінь (продувати тексти науково-навчального та виховного змісту в різних ситуаціях педагогічного спілкування; здійснювати навчальну комунікацію за допомогою мовних засобів, які реалізують естетичну функцію); дотримання норм педагогічної етики у педагогічному спілкуванні; спрямовувати спілкування на вирішення педагогічних завдань; прогнозувати реакції всіх суб'єктів навчально-виховного середовища під час педагогічного спілкування, уникаючи тих, що заважатимуть досягти мети навчання та виховання; оцінювати емоційний стан учня та відповідно будувати власну мовленнєву поведінку в навчально-виховному середовищі; прогнозувати «перебіг» педагогічного спілкування на основі першого враження; встановлювати, підтримувати та зберігати необхідні позитивні контакти зі всіма суб'єктами навчально-виховного середовища під час педагогічного спілкування (вихованцями, їхніми батьками та колегами).

З метою вдосконалення формування комунікативної компетентності

майбутніх фахівців вважаємо за доцільне зарахувати до програми педагогічної (літньої) практики такі завдання, як:

1. Спостереження за тим, як діти спілкуються в тимчасовому колективі. На нашу думку, варто спрямувати студентів на те, які особливості має спілкування учнів поза навчально-виховним процесом. Майбутнім вчителям на основі спостережень та комунікативного досвіду у звіті з педагогічної практики пропонуємо відповісти на поставлені запитання (у додатку Б подаємо орієнтовні питання звіту за результатами педагогічної (літньої) практики).

2. Підготовка сценарію та проведення загальнотабірного свята. Це завдання є досить необхідним, адже часто студенти відчувають страх, невпевненість виступаючи перед великою аудиторією слухачів.

У додатку В подаємо орієнтовний сценарій проведення загальнотабірного квесту «Знайди скарб».

Нами розроблено щоденник педагогічної (літньої) практики, який охоплює такі розділи, як: програма, відомості про базу, облік виконаної роботи, спостереження виховних заходів студентів-практикантів (подано схему аналізу виховного заходу та бланки спостережень), характеристику тимчасового дитячого колективу, самоаналіз педагогічної діяльності, список рекомендованої літератури та додатки.

У додатку Г подаємо зразок щоденника педагогічної (літньої) практики.

Програму проходження педагогічної (виробничої) практики студентів IV курсу (VII семестр), вважаємо, необхідно доповнити завданнями, які передбачають:

1. Спостереження 10 уроків учителів початкової школи і студентів-практикантів, їх письмовий аналіз (аналізується те, яким чином застосовуються педагогом вербальні та невербальні засоби спілкування).

У додатку Д подаємо бланк спостереження та аналізу комунікативної діяльності вчителя на уроці в початковій школі.

2. Проведення (2–3)ранкових зустрічей.

3. Проведення двох виховних заходів (або свят).

У додатку Е подаємо орієнтовні плани-конспекти проведення виховного заходу з теми «Чарівниця-зима»; ранкової зустрічі «Сію дитині в серденько ласку»; сценарій свята, присвяченого Міжнародному жіночому дню.

4. Консультування батьків учнів для вирішення проблем, які виникають під час спілкування з дітьми, а також виступ на батьківських зборах.

У додатку Ж подаємо тематику батьківських зборів для початкової школи та план-конспект батьківських зборів із теми: «Спілкування в розвитку особистісних якостей дитини» (3 клас).

4. Виступ на методичному об'єднанні вчителів початкової школи з проблеми педагогічного спілкування.

У додатку З подаємо орієнтовну тематику виступів студентів.

5. Письмовий аналіз досвіду комунікативної діяльності вчителя початкової школи.

Відтак, зміст завдань програми педагогічних практик спрямований на формування у студентів позитивних соціально-ціннісних установок під час спілкування, а також на оволодіння конкретними комунікативними вміннями та навичками.

Педагогічна (виробнича) практика студентів IV курсу (VIII семестр) співпадає з *підсумковим етапом*, метою якого є подальший розвиток професійно-педагогічної спрямованості та мотиваційно-ціннісного ставлення до комунікативної компетентності на основі залучення майбутніх фахівців до активної самостійної діяльності; забезпечення взаємозв'язку та інтеграції мовно-мовленнєвих знань та знань з основ педагогічного спілкування і вмінь студентів задля здійснення ефективної комунікативної діяльності; формування індивідуального стилю педагогічного спілкування. Безумовно, під час проходження означеного виду практики студенти виконують усі професійні функції та завдання вчителя початкової школи, тому їхня

комунікативна діяльність охоплює проведення індивідуальних бесід із учнями, їхніми батьками, вчителями (втішання, порада, переконання, навіювання, прохання, подяка тощо); консультування молодших школярів; порівняння ефективності комунікативної діяльності різних фахівців; підготовка та проведення обговорень – дискусій та диспутів з окремих аспектів педагогічного спілкування в умовах навчально-виховного процесу початкової школи. Варто зазначити також, що результати проходження педагогічної (виробничої) практики є показниками відповідних рівнів сформованості комунікативної компетентності студентів.

Отже, доповнення програм педагогічних практик розробленими нами комунікативними завданнями і вправами уможливило поетапне оволодіння студентами системою соціально-ціннісних установок у спілкуванні, мотивів, ставлень, інтересів, знань-цінностей, умінь, навичок, здобуття необхідного комунікативного досвіду.

Для успішного проходження педагогічної практики важливою є теоретична підготовка студентів, яка здійснюється під час аудиторних занять у вищому навчальному закладі. Вважаємо за необхідне проаналізувати ефективність цих занять для формування комунікативної компетентності. Так, у навчальному плані підготовки студентів (ОКР «бакалавр» напряму підготовки 6.010102 «Початкова освіта») цикл професійної та практичної підготовки охоплює вивчення дисциплін «Психологія» (загальна, вікова, педагогічна), «Педагогіка», Університетські студії («Вступ до спеціальності»), «Історія педагогіки», «Основи педагогіки», «Дидактика», «Педагогічна майстерність»), «Методики навчання в початковій школі» тощо. Аналіз навчальних програм зазначених дисциплін засвідчив, що в них недостаньо надано уваги формуванню в студентів означеної компетентності, інтеграції теоретичних знань.

З метою підвищення ефективності досліджуваного процесу до варіативної частини навчального плану нами включено спецкурс «Основи формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової



школи» (для студентів IV курсу), який має на меті зінтегрувати здобуті студентами теоретичні знання, спрямовані на формування взаємодії з усіма суб'єктами навчально-виховного процесу, виробити практичні навички комунікативної діяльності. На вивчення спецкурсу відводиться 72 години / 2 кредита ECTS. Визначено оптимальні форми проведення: 14 год. – лекційні заняття, на яких студенти оволодівали теоретичними основами педагогічного спілкування, відпрацьовували найістотніші ключові поняття («комунікативна компетентність», «комунікативна компетентність учителя початкової школи», «педагогічне спілкування»); основні форми, методи і прийоми формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи; ознайомлення зі специфікою педагогічного спілкування, його функціями, структурою, етапами, видами і стилями тощо. Після формування теоретичної бази сплановано проведення семінарських занять (14 год.), на яких діагностувалися й аналізувалися типові помилки у педагогічній взаємодії, пов'язані зі спілкуванням вчителя з суб'єктами навчально-виховного процесу; формувалася здатність до міжособистісного спілкування; розвивалася емоційна стабільність, толерантність, уміння працювати в команді; самодіагностування сформованості комунікативної компетентності. На самостійну роботу (60 год.) відведено вивчення проблемних питань, які доповнювали і розширювали здобуту навчальну інформацію.

У додатку К подаємо робочу навчальну програму спецкурсу «Основи формування комунікативної компетентності вчителя початкової школи».

На нашу думку, важливим є те, щоб загальноосвітні навчальні заклади, які є базовими для проходження студентами педагогічної практики, та вищі навчальні заклади взаємодіяли в організації та управлінні діяльністю майбутніх фахівців. Вважаємо за необхідне ретельно вибирати ті школи, які будуть центрами практичної підготовки і здійснюватимуть логічне перетікання освітнього процесу з аудиторії – в шкільний клас. Вважаємо, що керувати практикою мають учителі з високим рівнем педагогічної майстерності, оскільки саме спілкування з професіоналом створює

сприятливі умови для формування комунікативної компетентності майбутнього фахівця. Бажано, щоб учителі добре усвідомили мету і завдання педагогічної практики, були поінформованими про систему знань і вмінь, професійних компетенцій, якими мають оволодіти студенти у процесі її проходження, а також брали участь у визначенні завдань педагогічної практики.

Зазначимо, що в Педагогічному інституті Київського університету імені Бориса Грінченка доктор педагогічних наук, професор С. Мартиненко започаткувала технологію організації педагогічної практики в формі творчих майстерень. На думку вченої, головна перевага педагогічних майстерень, полягає в тому, що вони «забезпечують умови для переходу від навчально-пізнавальної діяльності – до професійної» [175, с.262]. Акцентуємо увагу на ефективність формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи в педагогічній майстерні. Застосування означеної технології зумовлено необхідністю розширення досвіду педагогічного спілкування, бо саме взаємодія з досвідченим і творчим учителем під час практики дає змогу студентам перейняти не лише його стиль педагогічного спілкування, але й систему особистісних цінностей, перейнятися його професійними переконаннями, що є об'єднувальним чинником співпраці та співтворчості.

Нами організовано і проведено роботу педагогічних майстерень досвідчених учителів на базі початкових шкіл м. Києва: Школи І ступеня №330 «Русанівка», СЗШ №125 з поглибленим вивченням англійської мови (Дніпровський р-н), СЗШ №17 з поглибленим вивченням математики (Подільський р-н), Скандинавської гімназії (Дарницький р-н), гімназії №39 (Деснянський р-н), Ліцею №241 «Голосіївський» (Голосіївський р-н), до яких на весь період навчання було прикріплено студентів Педагогічного інституту напряму підготовки 6.010102 «Початкова освіта». Всього особистісно-професійне зростання у педагогічних майстернях пройшли 87 студентів.

Аналіз досвіду організації практики студентів у педагогічних

майстернях (2012–2015 н.р.) дає підстави стверджувати, що у процесі навчання вони вирішували важливі професійні завдання: поглиблювали і закріплювали теоретичні знання, здобуті під час аудиторних занять, а також забезпечували їх зв'язок із реальним освітнім процесом; формували стійкі позитивні соціально-ціннісні установки у педагогічному спілкуванні; дали змогу студентам сформуванню уявлення про індивідуальні комунікативні особливості; збагачували комунікативний досвід студентів за рахунок отримання нових узагальнень про особливості педагогічного спілкування і реального навчально-виховного процесу початкової школи; формували власний стиль спілкування майбутніх фахівців із учнями. Визначено також організаційно-педагогічні умови забезпечення ефективності формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи в педагогічній майстерні, зокрема: чітко визначені професійні позиції та високий рівень сформованості комунікативної компетентності вчителя – керівника майстерні; побудова цікавого змісту роботи педагогічної майстерні відповідно до педагогічного, зокрема комунікативного досвіду фахівця; можливість вільного вибору педагогічної майстерні, що передбачає підтримку й розуміння професійних позицій конкретного вчителя, творче наслідування стилю педагогічного спілкування, яке створює передумови для суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Викладене попередньо дає змогу вважати, що перевага організації практики в педагогічній майстерні полягає в тому, що активність студентів спрямовується не лише на вивчення окремих аспектів роботи вчителя початкової школи, але й на оволодіння системою професійної діяльності. Особливістю формування означеної компетентності майбутніх фахівців у педагогічній майстерні є змога безпосередньо навчатися у досвідчених і творчих учителів, які мають власний педагогічний почерк, індивідуальний стиль спілкування.

Встановлено також, що форми організації навчання студентів посідають визначальне місце у формуванні комунікативної компетентності

майбутніх учителів початкової школи. До організаційних форм, що забезпечують формування означеної компетентності, віднесено: проблемні та інтегровані лекції, пошукові семінари, семінари-конференції, творчі практикуми, практичні заняття з використанням проектного навчання, комунікативний тренінг, творчу і пошукову самостійну роботу, науково-дослідну роботу, науково-практичні конференції з проблем педагогічної взаємодії, інноваційно-орієнтовану педагогічну практику, яка закономірно є завершальним етапом формування комунікативної компетентності. На основі аналізу й узагальнення досвіду організації педагогічної практики було визначено її ефективні форми (табл.2.2).

Таблиця 2.2

**Форми роботи студентів під час педагогічної практики,  
спрямовані на формування їхньої комунікативної компетентності**

<i>Індивідуальні</i>	<i>Групові</i>	<i>Масові</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– ранкова зустріч</li> <li>– навчальне заняття (урок)</li> <li>– виховне заняття</li> <li>– консультації учнів та їхніх батьків</li> <li>– батьківські збори</li> <li>– участь у роботі методичного об'єднання вчителів початкової школи</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– спостереження за проведенням навчальних занять (урок)</li> <li>– дискусія (диспут, дебати)</li> <li>– «круглий стіл»</li> <li>– тренінг</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– інструктивно-методичні збори</li> <li>– установча та звітна конференція</li> <li>– творчі звіти</li> <li>– «Ярмарка педагогічних ідей»</li> </ul>

Як бачимо з таблиці, форми організації педагогічної практики класифікуються за кількістю учасників. Зупинимось детальніше на характеристиці найбільш ефективних форм. Так, важливого значення надаємо саме дискусії (диспуту), т.т. «спору на різні теми, що відбувається перед аудиторією; широкому публічному обговоренню якогось спірного питання» [42, с.91].

Застосовуючи ці форми, ми брали до уваги напрацювання Н. Волкової про те, що «в груповій дискусії відбувається не лише зіставлення різних поглядів, але й зустріч індивідуальних розумінь, рівноцінних думок, прогнозування наслідків їх прийняття особистістю, переоцінювання власних цінностей; має місце рефлексивний аналіз не лише своєї позиції під час розроблення аргументації на її захист або усвідомлення її хибності, але й

позиції партнерів із метою їх розуміння» [49, с.268].

Для прикладу подаємо форми проведення дискусії, передбачені нашим дослідженням: *«круглий стіл»* (бесіда, в якій беруть участь п'ять–шість студентів, які обмінюються думками як між собою, так і з аудиторією); *засідання експертної групи* («панельна дискусія», до якої залучаються чотири–шість студентів із призначенням голови, які спочатку обговорюють виокремлену проблему між собою, а потім пропонують власну позицію у формі повідомлення або доповіді); *форум* (обговорення, в якому експертна група студентів обмінюється думками з аудиторією); *симпозіум* (обговорення, під час якого учасники виступають з повідомленнями, пропонуючи власний погляд, а після цього відповідають на запитання); *дебати* (обговорення, побудоване на основі заздалегідь фіксованих виступів майбутніх фахівців, які є командами суперниками (в нашому випадку – студентами, які проходили педагогічну практику в різних школах). Після виступів команди відповідають на запитання, вислуховують спростування своєї позиції тощо)» [49, с.268].

Вважаємо, що вміло проведена дискусія (диспут) створює сприятливі умови для здобуття студентами не лише нових знань, зокрема мовно-мовленнєвих, але й вдосконалення комунікативних умінь і вмінь рефлексивного слухання. Водночас зацентруємо увагу й на тому, що через невміння викладача керувати ходом дискусії можуть виникати образи, посилюється напруга, з'явиться відчуття розчарування («Для чого це потрібно?»), поглибитись нерозуміння суперечливого питання. Переконані, що результатом активного впровадження дискусії та диспутів мають стати зміни у взаємодії студентів, учителів початкової школи і викладачів: формування орієнтації на врахування емоційного стану партнера у спілкуванні, створення сприятливої емоційної атмосфери, активізація ствердження студентом власного «Я», позитивна динаміка рівнів сформованості комунікативної компетентності майбутніх фахівців.

Охарактеризуємо детальніше тренінг, який є дієвим для формування

комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи під час педагогічної практики і, можливостями якого, на жаль, часто нехтують викладачі. Під тренінгом розуміємо «форму організації навчання, що ґрунтується на активних методах групової роботи, спрямовану на особистий і професійний розвиток фахівця, шляхом набуття аналізу й переоцінювання ним власної комунікативної компетентності у процесі групової взаємодії» [37, с.24]. Визначальним елементом тренінгу є застосування інтерактивних методів навчання, які не лише значно підвищують запам'ятовування теоретичних знань, а й сприяють їх реалізації під час педагогічного спілкування. Ефективність тренінгів, зокрема комунікативних, зумовлена їх можливостями формування навичок міжособистісної взаємодії, розвитку рефлексивних здібностей, змін стереотипів, що заважають особистості справлятися з нестандартними ситуаціями, які виникають у професійній діяльності, зрештою, це й широкі можливості для самореалізації у спілкуванні [37]. Структура тренінгу охоплює вступ (виявлення очікувань студентів), характеристика сутності проблеми, постановка завдань, виконання вправ, презентація, імітація, обговорення та підсумки, що сприяє розвитку комунікативної компетентності.

З метою активізації участі студентів у тренінгах, оптимізації взаємодії у тренінговій групі, розвитку особистісних й комунікативних якостей важливим є дотримання принципів активності; зворотного зв'язку, який має бути аргументованим, інформативним, персоніфікованим, образним; довірливого й відкритого спілкування, заснованого на доброзичливості, взаємодії; конфіденційності як гарантії збереження змісту спілкування в межах групи; «тут і тепер», заснованого на безпосередньо-емпіричному рівні переживання ситуації (це «Я» і це «Мої» дії). Для проведення тренінгу необхідно чітко визначити його мету, завдання, перелік і послідовність виконання вправ, саморефлексію комунікативних дій.

Погоджуємося із думкою Г. Бондаренка, який вважає, що для того, щоб тренінг забезпечував досягнення спрогнозованих результатів (формування

необхідних умінь), він має відповідати таким умовам: постановка чітких цілей, застосування ефективних методів і процедур; забезпеченість необхідними засобами; наявність обов'язкових правил, регламенту, процедур; моніторинг ефективності, корегування та вдосконалення програми тренінгу. У процесі проведення тренінгу застосовується система методів активного навчання: робота в парах, малих групах, інтерв'ю, дискусія, навчальні ігри, мозкова атака, експертні групи, підготовка презентацій, відеозаписи тощо [37]. Відтак, переконані, що застосування саме такої активної форми організації навчання під час педагогічної практики як тренінг сприятиме підвищенню рівня сформованості комунікативної компетентності, дозволить студентам стати більш упевненими, водночас однією з найголовніших його переваг є змога задовольнити індивідуальні потреби й реалізувати потенційні можливості майбутнього вчителя початкової школи.

У формуванні комунікативної компетентності студентів під час педагогічної практики особливе місце займають методи навчання, які застосовуються як викладачами, так і вчителями. Зазначимо, що у дослідженні ми керувалися класифікацією методів навчання, розробленою Ю.Бабанським, В.Бондарем, О.Савченко [13; 35; 231].

У додатку Л подаємо адаптовану нами класифікацію методів формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців початкової школи (за Ю.Бабанським) [13].

До зазначених методів відносимо: словесні (бесіда, дискусія (диспут, дебати), практичні, репродуктивні, творчі та проблемні (аналіз педагогічних ситуацій, кейс-метод, проблемно-рефлексивний полілог), евристичні (евристичні запитання, прогнозування), навчання у співпраці, проектні методи, методичне портфоліо, вправи на рефлексію, метод групової оцінки. Крім цих методів, особливу увагу звертаємо на систему комунікативних вправ, під якою розуміємо «об'єднані загальною дидактичною метою і за своєю сутністю вправи, які багаторазовим повторенням певних дій із метою засвоєння, що ґрунтується на розумінні й супроводжується свідомим

контролем та коригуванням» [49, с.289].

Аналіз результатів констатувального етапу експерименту засвідчив, що найефективнішими є вправи віднесені до першої групи. Розробляючи систему комунікативних вправ, ми намагалися надати їй дидактичної доцільності, водночас розуміючи, що основою кожної системи є не лише загальна мета навчання, але й її специфічні цілі. Вважаємо, що лише за такої умови система вправ не буде самоціллю, а стане ефективним дидактичним засобом, органічно інтегруючись у формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Специфічною метою розробленої системи комунікативних вправ було підвищення сформованості комунікативної компетентності майбутніх фахівців. Вихідним принципом створення означеної системи є органічна єдність когнітивного й діяльнісно-процесуального компонентів. Ця мета визначила основну вимогу до її побудови – відображення особливостей педагогічного спілкування, специфіки комунікативної діяльності вчителя. Відповідно розроблена система вправ надає змогу індивідуалізувати формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи у процесі педагогічної практики, оскільки їх варіювання зумовлює підбір складних завдань для студентів, які мають уже достатньо сформовану означену компетентність, а також удосконалювати її в тих, які мають недостатню сформованість.

Зупинимося детальніше на характеристиці системи комунікативних вправ (за Н.Волковою), яка охоплює такі різновиди:

*І. Вправи, спрямовані на практичне оволодіння технологією педагогічного спілкування на основі відпрацювання його найважливіших елементів, які сприяють розвитку комунікативних здібностей, набуттю навичок управління педагогічним спілкуванням, забезпечують формування органічних і послідовних дій у публічній обстановці, м'язової свободи й емоційного благополуччя, довільної уваги, спостережливості, зосередженості, міміки й пантоміміки, педагогічно доцільних переживань,*



мобілізації творчого самопочуття, техніки й логіки мовлення, його виразності та емоційності, вміння вибудовувати логіку майбутнього спілкування з учнями.

*II. Вправи на оволодіння процесом педагогічного спілкування в заданій комунікативній ситуації*, які застосовуються з метою формування дій у типових ситуаціях, розвитку педагогічної уяви, інтуїції, навичок імпровізації під час спілкування, формуванню вміння відчувати співрозмовника, просторові й часові умови комунікативного процесу, вступати у комунікацію з суб'єктами навчально-виховного процесу.

*III. Ситуаційні вправи*, що забезпечують створення суб'єкт-суб'єктних стосунків між студентами, вчителями і викладачами, в основі яких – зображення реальної події, в де необхідно проаналізувати дії учнів, їхніх батьків, учителів або прийняти необхідне рішення (залежно від мети). Студенти мають змогу взяти безпосередню участь у вирішенні проблем, із якими вони стикатимуться у професійній діяльності, розвивати комунікативні вміння, здатність рефлексії та саморегуляції емоційних станів. Проведення ситуаційних вправ передбачає як взаємодію студентів з учнями, так і взаємодію з викладачем.

*IV. Ситуаційні вправи на прийняття рішення*, які спонукають студентів поглянути на проблему з позиції особистості, яка приймає рішення, а не лише оцінювати дії інших. Ці вправи охоплюють визначення особи і ролі того, хто шукає рішення; інформацію про умови навчально-виховного процесу ЗНЗ; формулювання основних моментів, що характеризують ситуацію; визначення цілей, яких прагне досягти той, хто приймає рішення; формулювання основних варіантів вирішення; інформацію про умови роботи та іншу інформацію, необхідну тому, хто шукає рішення.

*V. Комунікативно-організаційні вправи*, спрямовані на організацію колективно-розподіленої діяльності, що створює передумови для самореалізації студентів, яким пропонується для розгляду комунікативна проблема, яка потребує вирішення. Викладач розподіляє студентам

індивідуальні завдання (збір інформації, аналіз різних аспектів даної проблеми, підготовка повідомлення) – фрагменти загального проекту, який потім презентується на звітній конференції [49].

Зразки комунікативних вправ подаємо в додатку М.

Дієвість зазначених вправ доведено в наукових розвідках дослідників, які відзначають, що театральність є педагогічним прийомом дає студентові змогу осмислити свої артистичні здібності, сформувати вміння подати себе в якнайкращому ракурсі [202]. Беручи за основу зазначене на формувальному етапі експериментального навчання нами застосовано також вправи, розроблені фахівцями з театральної педагогіки. Формуванню комунікативної компетентності сприяють також вправи, в основу яких покладено: інсценування педагогічних фактів (вправи, які сприяють адаптації студентів до публічних виступів, розвивають педагогічну кмітливість, комунікативні вміння).

У формуванні зовнішніх засобів комунікації дотримувались принципів: розвиток умінь «зчитувати» невербальну інформацію інших і виражати себе через засоби зовнішньої виразності має відбуватись одночасно; орієнтація на виявлення й удосконалення індивідуальних моделей невербальної поведінки; поєднання окремих невербальних засобів із розвитком комплексних умінь застосувати їх.

У сучасних умовах суттєвого значення набує здатність педагога впроваджувати в спілкування з учнями, їхніми батьками, колегами мімічні, пантомімічні та інші засоби, застосовуючи власний невербальний запас. На нашу думку, доцільною є така послідовність виконання завдань: вправи на розвиток мімічної та пантомімічної виразності; вправи на індивідуальний прояв себе через зовнішні засоби виразності; вправи на комплексне застосування зовнішніх засобів виразності в процесі взаємодії. Виконання таких вправ розпочинається одночасною діяльністю студентів, які не бачать один одного. Наприклад, під час спостереження уроків, проведених іншими студентами або вчителями, майбутні фахівці мають подивитися на учня, який

запізнився вимогливо (скоріше сідай), здивовано (не чекала від тебе...) тощо. Потім виконуються вправи на індивідуальну передачу інформації: кожен студент отримує завдання, зміст якого іншим невідомий. Наприклад, пояснити за допомогою невербальних засобів, що таке ліфт, Єгипетські піраміди, місяць тощо. Група має розкодувати сигнали невербальної поведінки студента, «читаючи» його експресію, виявити недоліки й намітити шляхи їх усунення.

Формування вмінь і навичок комплексного застосування засобів зовнішньої виразності забезпечується шляхом удосконалення різних видів жестів (зображувальних, вказівних, символічних) у складних педагогічних ситуаціях. Ефективними вважаємо вправи, в яких ураховуються особливості застосування жестикуляції у педагогічному спілкуванні та, які мають на меті моделювання педагогічно доцільних ситуацій вживання жестів [106]. Студентам необхідно виконувати вправи безпосередньо під час проведення уроків, що дозволяє здійснювати колективне обговорення, аналіз, повторювати їх з урахуванням зауважень і побажань.

Зауважимо, що позитивно на успішність виконання означених вправ впливало застосування інноваційного методу відеозапису. Відеозапис визначаємо як метод, що передбачає створення навчальних відео матеріалів і їх використання з метою оцінювання рівнів сформованості комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи та їх підвищення. Доцільним, на нашу думку, є такі технічні прийоми відеозйомки, як: із однієї точки нерухомою камерою (статистичний кадр); нерухомою камерою «в наїзд» (із наближенням до об'єкта); неруховою камерою «у від'їзд» (із віддаленням від об'єкта).

Варто зазначити, що перегляд проведених відеоуроків, виховних заходів, консультацій, виступів, бесід забезпечує ефективний зворотній зв'язок. У дослідженнях Г. Бондаренка доведено, що «саме перегляд і аналіз відеозаписів призводить до стрибкоподібного росту сформованості комунікативної компетентності» [37, с.27]. Для отримання максимальної

ефективності від перегляду відеозапису рекомендуємо проводити його за алгоритмом (табл. 2.3).

Таблиця 2.3

## Алгоритм аналізу відеозапису навчальних занять

Назва етапу	Види перегляду	Завдання, які мають виконувати студенти
1	2	3
<b>Вступний</b> (організаційний)	<i>Перегляд відеозапису «як є»</i>	– позитивне налаштування – зазначення сильних сторін (що подобається, що необхідно залишити)
<b>Основний</b> (аналітико-процесуальний)	<i>Перегляд лише зображення (без звуку)</i>	– аналіз рухів, жестів, міміки, постави
	<i>Прослуховування голосу (без картинки)</i>	– визначення: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ чіткості дикції</li> <li>▪ багатства інтонації</li> <li>▪ рухливості голосу</li> <li>▪ варіювання темпу</li> </ul>
	<i>Прискорене перемотування</i>	– виокремлення жестів-паразитів – визначення різноманітності або однотипності рухів і жестів
<b>Заклучний</b> (рефлексивний)	<i>Перегляд відеозапису «як є»</i>	– розроблення рекомендацій для самовдосконалення

Вважаємо, застосування методу відеозапису сприяє ефективному змістовнішому формуванню комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи у процесі педагогічної практики. Саме відеозапис і система комунікативних вправ створює специфічну новизну, яка активізує та мотивує студентів до професійної діяльності.

Таким чином, вдосконалення змісту (доповнення програм педагогічної практики комунікативно спрямованими завданнями і задачами), форм (спостереження та проведення уроків і виховних годин, ракових зустрічей, батьківських зборів, консультацій, тренінгів для учнів та батьків, участь у засіданні методичного об'єднання вчителів, а також установча та звітна конференції, інструктивно-методичні збори, творчий звіт) і методів (виконання вправ, відеозапис) спряють ефективному формуванню комунікативної компетентності майбутніх учителів у процесі педагогічної практики, оволодінню комунікативними вміннями та досвідом.

## **2.2. Мотиваційно-ціннісне ставлення майбутніх учителів початкової школи до комунікативної компетентності**

Наступною педагогічною умовою є *мотиваційно-ціннісне ставлення майбутніх учителів початкової школи до комунікативної компетентності*. Під час констатувального етапу експерименту встановлено, що викладачами вищих навчальних закладів звертається недостатньо уваги на його формування мотиваційно-ціннісного ставлення, а більше концентруються зусилля на оволодінні теоретичними знаннями, вміннями і навичками. Зауважимо, що саме під час педагогічної практики створюються найоптимальніші умови для того, щоб студенти стали активними учасниками (суб'єктами) навчально-виховного процесу під час безпосереднього спілкування з учнями, знадійснення індивідуально-визначеного підходу до них. Майбутні вчителі початкової школи мають змогу реально оцінити важливість розвитку комунікативної компетентності для успішного навчання й розвитку дітей, у них формується власний педагогічний досвід. Нами доведено, що означений процес є довготривалим і суперечливим, тому що в сфері пізнання відбуваються зміни значно повільніше, ніж у зовнішніх виявах особистості.

Встановлено, що в психолого-педагогічній науці не існує єдиного підходу до визначення особливостей мотиваційно-ціннісного ставлення особистості до певного виду діяльності. Розробляючи зазначену педагогічну умову, ми брали за основу дослідження Н. Волкової, О.Глузмана, О.Дубасенюк, І.Зимньої, С.Мартиненко, Ю.Пелеха, Л.Хоружої [49; 55; 75; 92; 175; 205; 272], які були присвячені обґрунтуванню теоретико-методологічних і методичних засад модернізації змістово-технологічного забезпечення готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності.

Під час визначення основних підходів до організації педагогічної практики студентів ОКР «бакалавр» напрямку підготовки «Початкова освіта» керуємося тлумаченням мотиваційно-ціннісного ставлення до формування комунікативної компетентності як інтегративної якості особистості, що охоплює емоційний, мотиваційний та ціннісний (розуміння значущості,

цінності, особливості здійснення) компоненти. У цьому визначенні простежуються позиції О.Бодальова і В.М'ясищева щодо сутності поняття «ставлення», яке вчені розуміють як психологічне утворення, що акумулює результати пізнання конкретного об'єкта дійсності, інтеграцію існуючих емоційних відзивів на цей об'єкт і поведінкових відповідей на нього [31; 190].

На основі досліджень К.Платонова, припускаємо, що успішне формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи під час педагогічної практики залежить від їхнього емоційного стану та потребує всебічного аналізу ситуації, адже педагогічне спілкування студентів із учасниками навчально-виховного процесу (учнями, їхніми батьками, вчителями, викладачами) викликає певні переживання, які можуть як позитивно, так і негативно впливати на означений процес [211]. Переконані, що формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців починається, насамперед, зі створення відповідного емоційного фону, психологічного мікроклімату, бо «без його підкріплення інтерес до означеного процесу може втратитись» [110, с.29].

Варто звернути особливу увагу також на емоційний стан студентів під час педагогічного спілкування безпосередньо у процесі практики в школі. Зокрема Л.Кацова вважає, що «емоції сигналізують про наявність потреб, виявляють ставлення до комунікативної компетентності, іншими словами оцінюють, якою мірою рівень її сформованості відповідає їхньому індивідуальному характерові, відбиває переживання, пов'язані з процесом спілкування, виявляють оцінку результатів діяльності або інакше, якою мірою досягнута мета відповідає ідеальній» [110, с.27]. Водночас емоційне оцінювання «здійснюється як на проміжному, так і завершальному етапі» [110, с.27]. Емоції супроводжують спілкування, посилюючи інтерес до нього.

Аналіз наукових джерел засвідчив, що психологами не вироблено єдиного підходу до класифікації емоцій. Зважаючи на предмет нашого дослідження, досить цікавою є класифікація Б.Додонова, в якій серед

основних груп емоцій, що певною мірою можуть бути притаманними студентам – майбутнім педагогам, учений виділяє комунікативні, що виникають на основі потреб у спілкуванні з учнями, їхніми батьками, вчителями початкової школи, й відчутті прихильності (такі люди люблять і цінують педагогічний колектив) [73].

Під час навчальної (психолого-педагогічної) практики у V семестрі третьокурсникам було поставлено питання, які емоції переважають у них під час спілкування з учителями, учнями, їхніми батьками. Опитування передбачало відповіді за кількістю вибору, тому загальна кількість перевищує 100% (табл. 2.4).

Таблиця 2.4

**Диференціація емоційного стану студентів  
під час педагогічного спілкування (за результатами опитування, у %)**

<b>Учасники навчального- виховного процесу</b>	<b>Варіанти відповідей</b>		<b>Результати опитування (у %)</b>
1	2		3
Вчителі	Позитивні емоції	Цікавість	82,8
		Радість	52,5
		Здивування	27,8
	Негативні емоції	Відраза	–
		Страх	4,6
		Сором	9,3
Учні	Позитивні емоції	Цікавість	93,2
		Радість	78,4
		Здивування	22,9
	Негативні емоції	Відраза	–
		Страх	7,3
		Сором	4,2
Батьки учнів	Позитивні емоції	Цікавість	64,7
		Радість	13,3
		Здивування	25,1
	Негативні емоції	Відраза	–
		Страх	4,6
		Сором	12,7

Таким чином, диференціація визначається тим, що у студентів під час спілкування з різними суб'єктами навчально-виховного процесу (учителями, учнями, їхніми батьками) виникають різні емоції, що свідчить про задоволення (або незадоволення) результатами спілкування. Водночас зазначимо, переважна більшість емоцій є позитивними, але 12,7% майбутніх

педагогів зауважили, що вони відчують страх перед спілкуванням із батьками учнів, а 8,2% – соромляться, їм здається що вони (батьки) їх не сприймають серйозно, ставляться до них скептично.

Загальновідомо, що механізмом, який забезпечує реалізацію потреб особистості, є мотивація до діяльності, що є основним чинником регуляції активності, спілкування, поведінки та діяльності особистості та має важливе значення для формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи, саме під час педагогічної практики. Виходячи з психологічної концепції діяльності (за О.Леонтьєвим), варто зазначити, що спілкування (предмет діяльності), яке є мотивом, завжди зумовлене тією чи іншою метою або потребою [161]. Під *мотивом* розуміємо «внутрішнє спонукання особистості до того чи іншого виду діяльності, яка пов'язана із задоволенням певної потреби» [161, с.180]. На основі аналізу сучасних психолого-педагогічних досліджень (Б. Додонов, К. Платонов) можна стверджувати, що мотиваційна сфера вчителя складається із сукупності стійких мотивів, які створюють своєрідну ієрархію і виражають спрямованість особистості до педагогічного спілкування та взаємодії [73; 211].

Вивчення психолого-педагогічних джерел засвідчило існування складної системи взаємозв'язку між природними здібностями і мотивацією; що за певних умов може включатися так званий компенсаторний механізм. Якщо перенести ці ідеї на формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи, то можна стверджувати, що недостатня сформованість її когнітивного й діяльнісно-процесуального компонентів перекривається розвитком мотиваційної сфери (інтерес до професійної діяльності; задоволеність від педагогічного спілкування та його результатів; усвідомлення значення комунікативної компетентності у професійній діяльності, формуванні особистості молодшого школяра). Практично всі дослідники, які займалися вивченням проблеми педагогічного спілкування (Н.Бордовська, В. Кан-Калик, А. Реан), підтримують думку про те, що ефективне його здійснення залежить від сили й структури професійної



мотивації майбутнього вчителя [225; 103].

Нами встановлено, що у наукових розвідках Є. Шиянова розроблено загальну психологічну модель, яке охоплює різноманітні педагогічні цінності [280]. За такого підходу цінності-мета формують цінності-якості, а цінності-стосунки залежать від цінностей-мети і цінностей-якостей, тобто вони функціонують як єдине ціле.

Важливою для нас є думка С. Мартиненко, яка зазначає, що «у процесі організації навчання доцільно враховувати не лише синкретичний характер системи педагогічних цінностей, але й те, що їх інтеріоризація відбувається не поетапно, не за певною послідовністю, а одночасно» [174, с.184]. Зазначені теоретичні положення можуть бути покладені в основу організації педагогічної практики, під час якої формується й забезпечується мотиваційно-ціннісне ставлення до комунікативної компетентності.

Досліджуваний процес є тривалим і одночасно динамічним, тому що ним охоплено декілька етапів: інформаційний, аксіологічний і перетворювальний (за Ю.Пелехом і Л.Хоружою) [205; 273]. Зупинимось детальніше на характеристиці зазначених етапів.

Так, *інформаційний етап* (навчальна (психолого-педагогічна) практика на III курсі, V семестрі), під час якого студенти з учнями знайомляться вперше. Звичайно, вони більше спілкуються з учителями початкової школи, вихователями ГПД, ніж із дітьми, адже зазначений вид практики передбачає психолого-педагогічне спостереження за організацією навчально-виховного процесу в першому класі. Майбутні фахівці на рівні «значення для мене» осмислюють у педагогічному спілкуванні гуманістичні цінності та позитивні соціально-ціннісні установки, осмислюють значення та цінність формування комунікативної взаємодії, тобто у їхній свідомості формується особистісний сенс педагогічної професії.

*Аксіологічний етап* (педагогічна (літня) практика, III курс, VI семестр) передбачає формування мотиваційно-ціннісного самовизначення, ціннісного ставлення до професійної діяльності у площині педагогічного спілкування.

Важливим є те, що смисловий досвід будується на основі «присвоєння»; ціннісний, охоплюючи когнітивний, – шляхом засвоєння знань на аудиторних заняттях із педагогічного спілкування, актуалізується у нових діях, надаючи їм мотиваційно-ціннісного спрямування, тобто відбувається перетворення теоретичних знань на знання-цінності, формуються особистісні та професійні переконання.

*Перетворювальний* (педагогічна (виробнича) практика, IVкурс, VII–VIII семестри), характеризується тим, що особистісні мотиваційно-ціннісні новоутворення спонукають студентів до осмисленого цілеспрямованого опанування необхідними знаннями, вміннями і навичками для здійснення комунікативної взаємодії, відбувається вибір методів і засобів її оптимізації. Динамізм означеного процесу залежить також від постійної педагогічної корекції та управління діями студентів викладачами.

На нашу думку, визначені етапи, по-перше, підтверджують послідовність формування мотиваційно-ціннісної готовності студентів до комунікативної компетентності, а, по-друге, свідчать, що динаміка утворення має латентний і, водночас, стрибкоподібний характер розвитку.

Узагальнену характеристику змістового наповнення мотиваційно-ціннісного ставлення студентів до комунікативної компетентності під час педагогічної практики подаємо в таблиці 2.5.

Вважаємо, що досліджуваний процес буде результативними, якщо викладачі здійснюватимуть підбір ефективних методів навчання залежно від мети, завдань і форм навчання. Звернемо увагу на ті методи, які будуть найбільш ефективними. Серед методів організації та здійснення комунікативної діяльності надаємо перевагу бесіді, яка, на нашу думку, є найдієвішою для формуванні позитивних соціально-ціннісних установок під час педагогічного спілкування, індивідуальної роботи, консультування студентів, обговорення й аналізу проведених навчальних і виховних занять, виступів на батьківських зборах, засіданнях методичних об'єднань учителів, педагогічних ситуацій.

Таблиця 2.5

**Змістово-методичне забезпечення формування мотиваційно-ціннісного ставлення студентів до комунікативної компетентності**

Назва етапу	Вид практики	Завдання етапу	Ефективні методи
<i>Інформаційний</i>	Психолого-педагогічна (V семестр)	– осмислення гуманістичних цінностей та позитивних соціально-ціннісних установок у педагогічному спілкуванні – розуміння цінності формування комунікативної компетентності	– бесіда – дискусія (диспут, дебати) – створення ситуацій емоційно-моральних переживань
<i>Аксіологічний</i>	Літня (VI семестр)	– формування ціннісного ставлення до вчителя під час педагогічного спілкування – перетворення теоретичних знань на знання-цінності – формування педагогічних переконань	– самоаналіз проведених навчальних занять – аналіз конкретних педагогічних ситуацій
<i>Перетворювальний</i>	Виробнича (VII–VIII семестр)	– осмислене цілеспрямоване опанування педагогічними знаннями, вміннями і навичками для формування комунікативної компетентності – вибір методів і засобів підвищення комунікативної компетентності	– «незакінчені речення» – експертна оцінка емпатія

Поділяємо думку І. Бежа, який вважає, що головним у встановленні діалогу є спрямування на спільну мету, спільне бачення ситуації, єдність у напрямі спільних дій. Вчений акцентує увагу й на тому, що «має бути наявною взаємоактивність учасників комунікації» [22, с.73].

З огляду на це виокремлюємо умови, за яких може відбутися ефективний діалог: визначення достатньої проблемності та інформативності ситуації; розвинута позитивна мотивація студентів, коли вони хочуть розібратися в ситуації, яка виникла, і знайти варіант виходу з неї; залучення всіх учасників обговорення до діалогу [9; 42; 85; 90].

Під час педагогічної практики студенти спостерігають за проведенням уроків і виховних занять учителями, однокласниками, а також проводять їх самостійно. Спостереження довели, що викладачі – керівники педагогічної практики недостатньо уваги надають аналізу уроків, а обмежуються

кількома запитаннями, на зразок: «Чи сподобався Вам урок?», «Чи досягнув учитель поставлено мети?» тощо. Вважаємо, що цього недостатньо. На нашу думку, кожен урок (виховний захід), за проведенням якого спостерігали майбутні педагоги, має бути проаналізований детально. Так, на формувальному етапі експерименту під час колективного аналізу уроків, викладачами застосовувались проблемні або стимулювальні запитання, які розвивали активність майбутніх педагогів, наприклад: «Яким чином стиль спілкування вчителя з учнями вплинув на досягнення мети уроку?», «Які особливості були характерними у спілкуванні вчителя і школярів?», «Що Вам імпонує у спілкуванні педагога з вихованцями?», «Які дії вчителя Ви вважаєте недопустимими? Наведіть аргументи, які підтверджують (або спростовують) Вашу думку...» тощо. У процесі такого діалогу в майбутніх фахівців формуються вміння синтезувати мовно-мовленнєві знання, знання про педагогічне спілкування з гуманістичними цінностями та позитивними соціально-ціннісними установками, водночас вони навчаються визначати оптимальні прийоми комунікативної взаємодії з учнями.

Серед методів стимулювання і мотивації комунікативної діяльності особливо ефективними є дискусії (диспути, дебати), створення ситуацій емоційно-моральних переживань. Варто зазначити, що основою для них є проблемні ситуації, в яких перебували майбутні фахівці під час проходження педагогічної практики. Слушною є думка С. Мартиненко, яка вважає, що «психолого-педагогічною основою дискусії мають бути не лише висловлювання студентів, але й вміння заглиблюватись, осмислювати сутність позицій учасників обговорення» [174, с.186]. Вимоги до дотримання коректності, етичності, доброзичливості позитивно впливали на розвиток емпатії, толерантності, взаєморозуміння студентів. Підсумки дискусії мають багатогранний характер. Частина висловлювань були чіткими, логічно завершеними, наприклад, вироблення стійких позицій та конкретизація уявлень, але виявлялися також непомітні зовні, приховані результати, які утворювали інший план дискусії – це уникнення стереотипів, підвищення

мотивації, бажання осмислити власну позицію тощо. Під час дискусії, що відбувається після проведення індивідуальних бесід, уроків, виховних заходів, консультування батьків, батьківських зборів, першими участь в обговоренні студенти, які спостерігали, потім ті, які безпосередньо їх проводили, а згодом викладач і студенти-практиканти підводять підсумки й оцінюють ефективність застосування тих або інших прийомів і засобів педагогічного спілкування. Учасники дискусії обмінюються думками про доцільність (або недоцільність) комунікативних дій вчителя або студента, аналізують комунікативні ситуації які виникали, обговорюють альтернативні шляхи вирішення проблем. Нами встановлено, що в подальшій діяльності майбутні вчителі початкової школи майже не повторюють помилок одногрупників.

Ціннісному осмисленню знань студентів сприятиме також самоаналіз уроків учителями початкової школи, що стимулює у них інтелектуальні почуття – подив, допитливість, сумнів і зацікавленість. З цією метою фахівці пояснювали, для чого застосовували той або інший прийом, аргументували вживання вербальних і невербальних засобів, ділилися власним досвідом, вказували на певні огріхи тощо.

Досить дієвим було також застосування аналізу конкретної ситуації, т.т. детальне дослідження сконструйованої ситуації з метою встановлення причин її виникнення, стану суб'єктів навчально-виховного процесу і мотивів їх поведінки. Майбутнім учителям пропонувався алгоритм аналізу комунікативних ситуацій, побудований за принципом: від аналізу зовнішніх фактів і вчинків (дій) – до розгляду їх мети, значення та сутності.

Вважаємо, що значний потенціал у забезпеченні мотиваційно-ціннісного ставлення студентів-практикантів до формування комунікативної компетентності мала технологія саморозвивальної педагогічної ситуації (один із елементів системи К.Станіславського), застосування якої передбачає прогнозування ситуації, що могла виникнути під час проведення уроку[277]. Студенти розмірковували про її результати, аналізуючи можливі власні дії.

Відповідаючи на запитання про те, що було приховано за образом-роллю або яка була мета у вигаданій ситуації, майбутні вчителі переосмислювали мотиви своїх комунікативних дій, емоційно ідентифікували себе з педагогом, який перебував у описаній ситуації.

Досить дієвим було застосування методу «незакінчених речень», за якого студенти мали уявити себе на місці педагога і пояснити, як вони діяли б у тій чи іншій ситуації під час уроку. Наприклад: «На місці вчителя я б звернув більше уваги під час спілкування з учнями на...», «Якби я була (був) вчителем, то під час бесіди з учнем...» тощо.

Ефективним було застосування також прийому педагогічних абсурдів, казусів, залучень неординарних фактів і бібліографічного матеріалу. Провокаційні висловлювання (заплановані помилки у педагогічному спілкуванні) мотивували студентів до оцінювання почутого відповідно до цінностей педагогічного спілкування, перегляду та переосмисленню переконань про власний ідеал учителя початкової школи. Це дає змогу не лише розмірковувати про сутність педагогічного спілкування, але й значення у навчально-виховному процесі, гуманістичні цінності та позитивні соціально-ціннісні установки. Прийом провокаційних висловлювань актуалізував комунікативний досвід студентів, даючи змогу, по-перше, вивчати його, а, по-друге, перебудовувати, збагачувати.

Щодо методів контролю і самоконтролю за ефективністю комунікативної діяльності, то варто зазначити, що, аналізуючи уроки, проведені майбутніми фахівцями, ми застосовували також метод експертних оцінок для ознайомлення з думками студентів про те, чи ставляться майбутні фахівці до учнів як до суб'єктів спілкування. Відповіді експертів були попередньо підготовлені, але під час аналізу ставились запитання, які вимагали обізнаності з педагогічним спілкуванням. Варто зазначити, що саме у неформальній комунікації найбільш чітко виявлялось ціннісне ставлення студентів до педагогічного спілкування, що уможливило здійснювати рефлексивне оцінювання інтересів, мотивів, мети та установок, характерних

майбутнім учителям початкової школи.

Як засвідчили результати педагогічного експерименту, успіх професійного становлення студентів зумовлений їх здатністю адекватно оцінювати себе й професійну комунікативну діяльність, тобто рефлексією всіх провідних комунікативних аспектів власної професіоналізації, що відповідає за перехід педагога з одного рівня сформованості комунікативної компетентності на інший. Встановлено, що рефлексія як психічний механізм забезпечує людську діяльність, є невід'ємною складовою практичного мислення вчителя, що оптимізує адекватне сприйняття ним учнів та самого себе; необхідною складовою комунікативної компетентності (В.Кан-Калик, Ю.Кулюткін, О.Леонтьєв та інші) [103; 156; 161]. Рефлексія має значний потенціал розвитку, який за певних умов дозволяє її підвищувати. Рефлексивна діяльність є основою педагогічного спілкування, основою успіху якого є взаємне вислуховування, обмін переживаннями. Так, Н. Волкова стверджує, що «рефлексія в комунікативній діяльності є усвідомленням суб'єктом комунікації її різних елементів, а саме: способів діяльності, проблем, які виникають, і шляхів їх подолання, емоційних перетворень, форм комунікації тощо, що забезпечує прогнозування означеного процесу, передбачення його наслідків і своєчасну корекцію» [49, с.115].

З огляду на це, вважаємо за необхідне під час педагогічної практики необхідно створювати різноманітні комунікативні ситуації, які спонукали б студентів аналізувати власну комунікативну діяльність. На нашу думку, саме проблематичність і конфліктність ситуації активізує рефлексію, яка здійснюється тоді, коли виникає відхилення від зразка, студентом усвідомлюється необхідність переходу на вищий рівень сформованості комунікативної компетентності. Розвитку самопізнання майбутніх учителів початкової школи сприяє комплексна діагностика для встановлення їхнього мотиваційно-ціннісного ставлення до комунікативної компетентності, усвідомлення рівня її сформованості, особливостей власної комунікації.

У таблиці 2.6 подаємо діагностичні методики, ефективні для самодіагностування майбутніх педагогів.

Таблиця 2.6

**Діагностичні методики визначення мотиваційно-ціннісного ставлення студентів до комунікативної компетентності**

Етапи	Діагностичні методики	Мета застосування
1	2	3
<b>Інформаційний</b>	Діагностування спрямованості особистості (В. Смекал, М. Кучер)	Визначення власної спрямованості: особистісної (на себе), ділової (на завдання), колективної (на взаємодію)
	Діагностування здатності до професій пов'язаних зі спілкуванням (Є. Клімов)	Виявлення можливих труднощів, які чекають студента в майбутній професійній діяльності
	Тестування на виявлення потреби у спілкуванні (В.Семиченко, В.Заслуженюк)	Встановлення рівня розвитку потреби у спілкуванні
	Тест на виявлення комунікабельності (В. Ряховський)	Діагностування рівня розвитку комунікабельності
	Опитувальник «Наскільки Ви контактні?» (М.Форверг)	Усвідомлення студентами сформованості емпатії, поваги, щирості, правдивості, конкретності, ініціативності, безпосередності, що актуалізує потреби в подальшому розвитку
<b>Аксіологічний</b>	Діагностування комунікативних переконань особистості (Є.Заїка, А.Івашов)	З'ясування комунікативних переконань особистості, які не лише відображають і концентрують у собі різноманітні властивості, що виявляються в комунікативних ситуаціях, але й певним чином їх формують
	Опитувальник «Невербальні характеристики спілкування» (методики Н.Бітянової, В. Лабунської в авторській модифікації педагогічного спілкування І. Аносова)	Визначення типових характеристик невербальної поведінки у системі «вчитель–учень». Завдання полягає в тому, що студент має вибрати із запропонованого списку характеристик поведінки ті, які на його думку, відповідають «ідеальному вчителю», й ті, які виражені у нього як у майбутнього педагога



1	2	3
<i>Перетворювальний</i>	Методика «Шкала доброзичливості» (Д.Кембелл)	Визначення ступеня інтенсивності доброзичливого ставлення студента до інших людей
	Методика «Шкала довіри» (М.Розенберг)	Вивчення довіри студентів до інших людей, їхньої доброти, чесності, готовності допомогти
	Тестування «Чи вмієте Ви слухати?» (В.Маклені)	Визначення сформованості у студента вміння слухати співрозмовника
	Опитувальник «Емоційна емпатія» (А.Меграбян, Е.Епштейн)	Діагностування розвитку емпатії
	Методика діагностування «емоційного інтелекту» (Н.Холл)	Визначення вміння розуміти психічний стан особистості, який репрезентується в емоціях, і керувати емоційною сферою під час прийняття рішень
	Методика «Ваш стиль спілкування з учнями» (С.Мартиненко)	Визначення індивідуального стилю спілкування майбутнього вчителя початкової школи з учнями
	Методика «Ваша стратегія педагогічного спілкування» (О. Шогорєва)	Встановлення стратегії спілкування майбутнього вчителя початкової школи з учнями
	Методика оцінювання способів реагування під час конфлікту (К. Томас)	Визначення типових способів реагування майбутнього вчителя в конфліктній ситуації, виявлення тенденцій його стосунків у складних ситуаціях

Переконані, що адекватне уявлення про власні індивідуальні особливості дозволяє сформувати реалістичні особистісно-професійні стандарти, програми розвитку й саморозвитку, побудувати гармонійну й продуктивну систему взаємодії.

Аналіз результатів комплексного діагностування є важливим для здійснення індивідуальних коригувальних заходів, спрямованих на досягнення кожним студентом високого рівня комунікативної компетентності, оскільки її формування передбачає, в першу чергу,

індивідуальний підхід, значну увагу приділяємо самовизначенню майбутніх педагогів, кожен студент складав індивідуальну програму вдосконалення комунікативної компетентності на період проходження педагогічної практики і відповідав за її якісне виконання. Розроблення індивідуальної програми є обов'язковою вимогою до кожного студента, основним завданням такої програми є стимулювання майбутнього вчителя початкової школи до роздумів, самоаналізу, вивчення слабких сторін організації взаємодії суб'єктів педагогічного спілкування, способів і шляхів попередження й подолання комунікативних бар'єрів і конфліктних ситуацій.

Варто зазначити, що недостатня розвиненість у майбутніх фахівців здатності до самопізнання, самооцінювання, впливають на те, що вони легко піддаються впливу неперевіраних думок або фіксації установок, не вміють диференціювати себе від інших, не аналізують своїх недоліків і переваг. За допомогою рефлексії як процесу самопізнання суб'єктом внутрішніх властивостей і станів, здійснюється розвиток самосвідомості – це не лише пізнання себе, але й певне ставлення до власних дій, вчинків, що виявляється в самооцінці. Самооцінювання шляхом співставлення рівня власних вимог з об'єктивними результатами комунікативної діяльності, порівняння себе з іншими, з еталоном залежить від того, наскільки сформованість комунікативної компетентності відповідає вимогам сучасної початкової школи, рівню, на якому культивується мистецтво педагогічного спілкування у конкретному навчальному закладі (базі практики).

Вважаємо, що розвиток рефлексії майбутніх педагогів відбувається й шляхом їх залучення до аналітико-оцінювальної, пошуково-практичної діяльності, що сприяє формуванню стійких уявлень про себе, учнів, їхніх батьків, учителів, викладачів, збільшує інтенсивність контактів, підвищує рівень комунікабельності. Важливим стає досягнення точності рефлексивних очікувань, децентрованого рівня аналізу труднощів, які виникають, доцільність застосування тих чи інших прийомів педагогічного спілкування.

Достатньо дієвими і цікавими виявилися також ті завдання, які були

спрямовані на інтегрований розгляд індивідуального стилю педагогічного спілкування з учнями. Студентам – майбутнім учителям початкової школи на звітній конференції за результатами проходження педагогічної (виробничої) практики (VIII семестр) пропонувалося презентувати *індивідуально-творчий проект «Моя комунікативна біографія»* (за С. Мартиненко), який охоплював такі складові, як: еволюцію стилю спілкування (як я спілкувався у дитинстві, школі, особливості моєї соціалізації); традиції спілкування у вищому навчальному закладі, їх вплив на формування моєї комунікативної компетентності; чинники, які впливали на формування переконань про значущість комунікативної компетентності та важливість її формування (відомі педагоги, вчителі, викладачі, одногрупники, кумири тощо); підвищення сформованості комунікативної компетентності у процесі проходження педагогічної практики: здобутки і проблеми [176].

Ефективним було також застосування *методу емпатії (вживання)*, сутність якого полягала в тому, що студенти пробують ідентифікувати себе з об'єктом, що аналізується (учнем, вчителем, студентом, батьками), відчуті і пізнати його зсередини. Згодні з думкою С.Мартиненко, яка вважає, що умовою успішного застосування цього методу є «певний емоційний підйом, стан студентів, який не виникає спонтанно, а спеціально створюються викладачем» [174, с.196]. Досягнення цього можливе за умови використання установок на зразок: «Спостерігаючи урок (заняття, бесіду, випут), намагайтеся уявити стан учителя (учнів)»; питань на початку або після закінчення уроку: «Яким чином можна охарактеризувати настрій педагога?»; постановки завдань: «Оцінюйте комунікативну ситуацію з позиції учня (вчителя, батьків тощо).

Акцентуємо увагу й на тому, що інколи зазначених прийомів було недостатньо, щоб відбулося «вживання», емоційне розуміння побаченого. В окремих випадках вихід на емпатійну площину проходить завдяки аналізу уроку, тоді мисленнєва діяльність майбутніх фахівців будується за схемою: побачив → усвідомив → прийняв → відчув → вжився. Зазначені етапи

емпатійного аналізу уроку взаємопов'язані, вдало переходять у самоаналіз, рефлексію, яка навчає студентів мислити схематично, максимально концентруючись на кожному з виокремлених етапів. Майбутні фахівці позитивно оцінювали зазначений метод, схвально ставились до його застосування.

Для підтвердження сказаного наведемо деякі уривки зі звітів студентів IV курсу денної форми навчання за результатами проходження педагогічної (виробничої) практики у VII семестрі.

Яна Ш.: «Вправи, які ми виконували під час педагогічної практики в школі, розвивали наші здібності бачити педагогічне спілкування з різних позиції, очима як учителів, так і учнів. Стало зрозумілим, чому інколи застосування одного й того ж прийому чи засобу спілкування може спричинити різні реакції школярів та їхніх батьків. Вважаю, що тепер зможу ефективніше взаємодіяти з учителями, учнями, їхніми батьками, краще розуміти їх. Переконана в тому, що лише під час проходження педагогічної практики в школі можна оволодіти такими важливими вміннями. Впевнена, що на наступній практиці продовжу підвищувати рівень своєї комунікативної компетентності, адже вона є надзвичайно важливою для успішної педагогічної діяльності...»

Марія П.: «Я не здогадувалась, наскільки важливо під час педагогічного спілкування враховувати емоційний стан учнів. Як на мене, це досить складно. Цього необхідно спеціально навчатися, а також оволодівати особливими якостями, щоб вміти пізнавати через емоції. Я зрозуміла, що без цих якостей вчитель не зможе ефективно спілкуватися з учнями. Переконалась, як важливо формувати комунікативну компетентність у майбутніх педагогів. Я знаю чітко, що не зупинюсь на досягнутому і буду далі працювати над цим...».

Зазначений метод був ефективним і для актуалізації та перетворення індивідуального комунікативного досвіду студентів, адже його застосування давало змогу порівнювати комунікативні дії вчителів й однокласників із

власними у реальному навчально-виховному процесі, що сприяло виробленню навичок адекватного аналізу своєї та комунікативної поведінки інших, її коригування. Відтак, за час проходження педагогічної практики кожен майбутній учитель має змогу демонструвати і коментувати свій комунікативний досвід.

У додатку Н подаємо алгоритм написання звіту студентами за результатами педагогічної практики.

Таким чином, нами визначено особливості забезпечення мотиваційно-ціннісного ставлення студентів до формування комунікативної компетентності під час практики в школі за інформаційним, аксіологічним і перетворювальним етапами, виокремлено оптимальні методи (психолого-педагогічного спостереження, бесіда, дискусія, незакінчені речення), застосування яких сприяло розумінню майбутніми вчителями початкової школи необхідності здобуття мовно-мовленнєвих знань, оволодіння вміннями педагогічного спілкування, що є важливою складовою професійної діяльності.

### **2.3. Суб'єкт-суб'єктна педагогічна взаємодія у формуванні комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи**

Проведений аналіз засвідчив, що у професійній освіті відбуваються значні перетворення, зумовлені заміною традиційної моделі навчання особистісно орієнтованою. З огляду на це зростає цінність як особистості викладача, так і студента – майбутнього вчителя початкової школи. Їх взаємозалежність і взаємовплив в освітньому процесі набирають усе більшої ваги, тому що успіх демократичних перетворень у вищій освіті, значною мірою залежить від оптимізації педагогічної взаємодії. Організація освітнього процесу в контексті нової парадигми можлива за умови ефективної організації та проведення педагогічної практики, яка забезпечить розвиток освітніх потреб майбутніх фахівців, набуття ними професійного досвіду, вияву активності у формуванні особистісних концепцій, вільного

вибору способів діяльності, налагодження міжособистісних стосунків на основі поваги, толерантності, визнання цінності інших людей.

Зважаючи на зазначене, вважаємо, що саме *суб'єкт-суб'єктна взаємодія у формуванні комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи* є важливою педагогічною умовою, на характеристиці якої зупинимось детальніше.

Встановлено, що процес гуманізації освіти, підвищення ефективності педагогічної взаємодії викладачів і студентів знаходиться в центрі уваги як науковців, так і практиків. Вагомими для нашого дослідження є дисертаційні дослідження А.Багдасарян, Л.Войтенко, Л.Долинської, С.Єфремової, В.Семиченко, В.Юрченка [14; 48; 74; 79; 238; 284], в яких обґрунтовано доцільність здійснення суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії у підготовці майбутніх фахівців.

Як засвідчило проведене дослідження, педагогічна взаємодія є різновидом соціальної взаємодії і розглядається вченими, як: педагогічне спілкування (О.Бодальов, В.Кан-Калик, О.Леонтьєв, І.Зимня) [31; 44; 92; 161]; спосіб організації освітнього процесу (Ю.Бабанський, В.Бондар, О.Матвієнко) [13; 35; 180]; істотна характеристика освітнього процесу (В.Сластьонін) [244]; сукупність педагогічних ситуацій (І.Зязюн, Л.Крамущенко, І.Кривонос, Н.Тарасевич, В.Семиченко) [204; 238]. Підтримуємо думку О.Матвієнко, яка педагогічну взаємодію розуміє як «детермінований освітньою ситуацією, опосередкований соціально-психічними процесами зв'язок суб'єктів освіти, що веде до кількісних і/або якісних змін якостей і станів цих суб'єктів» [180, с.44], а її суттєвими показниками є «взаємообмін особистісним досвідом і смислами, а не лише інформацією; обов'язкове, неформальне прийняття мети цієї діяльності, а також створення ситуації успіху» [180, с.45].

Нами доведено, що ефективність формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи безпосередньо залежить від характеру стосунків, що складаються між викладачами і

студентами. Як зазначають Г. Бондаренко і С.Мартиненко, означений процес «має двосторонній характер, оскільки залежить від органічної взаємодії викладача і студента» [174, с.83]. *Суб'єкт-суб'єктну педагогічну взаємодію* тлумачимо як «полісуб'єктний, міжособистісний процес, ознаками якого є рівноправність за різнозобов'язаності суб'єктів взаємодії, викладачів і студентів, особистісна орієнтованість, діалогічність спілкування» [160,с.15].

Зважаючи на зазначене, актуальною є позиція Н.Волкової, яка стверджує, що має відбуватися «перетворення суперпозиції викладача і субординізованої позиції студента в індивідуально-рівноправні позиції» [49, с.20]. Така трансформація зумовлена тим, що «викладач не тільки і не стільки навчає і виховує, скільки актуалізує, стимулює студента, створюючи тим самим умови для формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців» [49, с.20]. Варто зазначити, що «одним із найважливіших напрямів оптимізації педагогічної взаємодії є підготовка до неї самих суб'єктів, формування у них готовності та здатності організовувати взаємодію на найвищому – суб'єкт-суб'єктному рівні, що сприятиме розвитку у них комунікативної компетентності» [160, с.2].

Відтак, вважаємо, що необхідною умовою формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи у процесі практики є розуміння викладачами принципів, умов й особливостей здійснення педагогічної взаємодії, усвідомлення ними відповідальності за результативність означеного процесу. На жаль, сучасні викладачі неповною мірою уявляють і розуміють реальне життя конкретного студента, коло його як особистісних, так і професійних інтересів, ціннісних орієнтацій та переконань.

Виходячи з цього, на констатувальному етапі педагогічного експерименту (2011–2012 н.р.) проведено опитування викладачів (43 особи) Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка та факультету початкової освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Респондентам було запропоновано

висловити власне розуміння сутності педагогічної взаємодії, ставлення до її значущості та впливу на формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи під час практики.

Узагальнені результати опитування викладачів подаємо в таблиці 2.7.

*Таблиця 2.7*

**Результати вивчення розуміння викладачами значення  
суб'єкт-суб'єктної взаємодії для формування комунікативної  
компетентності студентів (у %)**

<b>№ з/п</b>	<b>Твердження, запропоновані викладачам</b>	<b>Варіанти відповідей</b>	<b>Результати опитування (у %)</b>
1	Результативність формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи залежить від того, як саме взаємодіяли викладач, який керував педагогічною практикою та студент	Згоден повністю	42,2
		Згоден частково	53,2
		Не згоден	4,1
		Не можу відповісти	0,5
2	Індивідуальний план проходження педагогічної практики викладач і студент мають складати спільно, визначаючи завдання з урахуванням рівня сформованості комунікативної компетентності	Згоден повністю	34,4
		Згоден частково	58,5
		Не згоден	7,5
		Не можу відповісти	0,6
3	Забезпечення емоційно-позитивної атмосфери спілкування між студентами, викладачами, вчителями, учнями та їхніми батьками є однією з основних умов успішного проходження майбутнім фахівцем педагогічної практики	Згоден повністю	31,9
		Згоден частково	62,4
		Не згоден	5,7
		Не можу відповісти	—

Аналіз отриманих даних засвідчив, значна частина опитаних (42,2%) цілком погоджується з тим, що результативність формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи залежить від взаємодії викладача, який керував практикою, і студента. Але є й ті респонденти, які були не згодні з подібним твердженням (4,1%). Переважна більшість викладачів (58,5%) підтримали думку, що індивідуальний план проходження педагогічної практики викладач і студент мають складати спільно, визначаючи конкретні завдання з урахуванням рівня сформованості комунікативної компетентності. Нас не може не турбувати й те, що у ВНЗ є викладачі, які з цим погоджуються частково (34,4%) і категорично не погоджуються (7,5%). Занепокоєння викликають і ті респонденти, які вважають, що забезпечення емоційно-позитивної атмосфери спілкування



студентів, викладачів, учителів, учнів та їхніх батьків не може бути пріоритетною умовою успішного проходження майбутнім фахівцем педагогічної практики. Такий варіант висловлювання обрали 5,7% опитаних.

Було запропоновано також викладачам і студентам оцінити рівень задоволеності характером їхніх стосунків під час педагогічної практики. Поставлені респондентам запитання передбачали відповіді за кількістю вибору, тому загальна сума перевищує 100%.

Результати опитування студентів III–IV курсу ОКР «бакалавр» та викладачів подаємо в таблиці 2.8.

Таблиця 2.8

**Результати визначення характеру стосунків викладачів і студентів  
(за результатами опитування, у %)**

№ з/п	Характер стосунків	Думки студентів	Думки викладачів
1	Офіційні, принципові	27,7	40,2
2	Товариські, довірливі	20,2	11,4
3	Рівноправні	43,6	54,3
4	Конфліктні	16,3	–
5	Інші характеристики	2,2	4,7

Аналіз отриманих даних доводить, що 63,8% студентів високо оцінюють свої стосунки з викладачами: довірливий, товариський характер відзначають 20,2% респондентів, а 43,6% – зазначають на рівноправність у взаємодії. У викладачів цей показник дорівнює 65,7% (сума другої та третьої позицій). Водночас на перевагу офіційних і навіть конфліктних стосунків зазначають 44% (сума першої та четвертої позицій) студентів 40,2% викладачів (останні не визнають конфліктних стосунків). Такий розрив в оцінкових судженнях можна пояснити лише різним розумінням студентами і викладачами характеру їхніх стосунків. Викладачі передбачають нормальні ділові стосунки, а майбутні фахівці – увагу, розуміння, допомогу та співпереживання. З'ясовано, що студенти надають пріоритетне значення таким якостям викладачів, як: уміння адекватно сприймати студента (перша позиція); комунікабельність (друга позиція); почуття гумору (третя позиція), тоді як культура спілкування, що є дієвим засобом вирішення багатьох

питань у стосунках, займає лише шосту позицію.

Водночас дані, отримані під час аналізу звітної документації, засвідчили, що досить часто стосунки викладачів і студентів мають недовірливий характер, тому що керівники практики застосовують прийоми індивідуальної педагогічної взаємодії, які негативно впливають на формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи. Зокрема, Л.Хоружа у навчальному посібнику «Етичний розвиток педагога», «ґрунтуючись на принципах герменевтики та з метою запобігання неетичним діям учителів» [274, с.125], описує означені прийоми, а також характеризує наслідки їхнього застосування.

У таблиці 2.9 подаємо прийоми індивідуальної педагогічної взаємодії в системі «викладач – студент», які негативно впливають на формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців.

*Таблиця 2.9*

**Прийоми індивідуальної педагогічної взаємодії, які негативно впливають на формування комунікативної компетентності**

№ з/п	Назва прийому	Негативні наслідки
1	Виявлення обурення у дратівливій формі	Ненависть до викладача, агресія
2	Провокування тривоги перед покаранням	Подвійна мораль, брехня, лицемірство
3	Прискіпливі осуди, систематичні докори	Занижена самооцінка, почуття провини або зухвала поведінка
4	Висміювання	Замкненість, ненависть до викладача
5	Нетактовне з'ясування причин	Бажання помсти, виправдання себе
6	Покарання оцінкою	Почуття несправедливості
7	Залякування низькою оцінкою за результатами проходження педагогічної практики	Ненависть, пошук обхідних шляхів
8	Допитування і доноси	Ненависть, подвійна мораль
9	Дисциплінарне покарання	Бравада, агресія
10	Ізолювання від інших студентів	Замкненість, самотність, озлобленість

З даних таблиці бачимо, що зазначені прийоми спричиняють зміни у поведінці майбутніх фахівців, впливають на результативність сформуваності комунікативної компетентності, а також провокують несприйняття школи,

розчарування у виборі професії тощо.

На основі спостережень за педагогічної практикою нами з'ясовано, що між викладачами і студентами виникають, як правило, стандартні стосунки, які постійно повторюються, незалежно від таких чинників, як: виду практики, бази її проходження тощо. З урахуванням цього, виділяємо такі види взаємодії, як:

- передача інформації викладачем – сприймання і прийняття інформації студентом;
- передача інформації викладачем – сприймання і неприйняття інформації студентом;
- передача інформації викладачем – відсутність сприймання з боку студента;
- спільне розроблення викладачем і студентом індивідуального плану проходження педагогічної практики відповідно до завдань;
- підпорядкування студентами вказівок викладача під час складання і виконання індивідуального плану проходження педагогічної практики;
- ігнорування студентами вказівок викладача під час складання і виконання індивідуальних планів проходження педагогічної практики;
- оцінювання викладачем результатів проходження педагогічної практики, прийняття/неприйняття її студентом.

Відтак, узагальнені результати засвідчили, що існує тенденція переоцінки викладачами характеру педагогічної взаємодії зі студентами, ступенів своєї спільності з ними. Переважна більшість викладачів розуміє, що стосунки доцільно будувати з позиції особистість-особистість, а не з позиції відомих суб'єкт-об'єктних стосунків. Зокрема, О.Легун зазначає, що за таких умов «процес спілкування має бути якомога безпосереднішим, щирим» [160, с.2]. Суб'єкт-суб'єктна педагогічна взаємодія передбачає, що діяльність викладача, спрямована на гуманізацію стосунків зі студентами, яку ми розглядаємо як «взаємно-зворотний процес олюднення їх спілкування на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії рівноправних партнерів, визнання за

кожним права бути особистістю, вільно здійснювати свій вибір та волевиявлення, створення позитивного психологічного клімату в стосунках педагога і студентів, їх емоційного піднесення» [180, с.361]. Дотримання принципу гуманізму передбачає «відповідальність педагога за долю кожного студента; врахування наслідків впливу кожного слова, жесту, погляду; визнання неповторності кожного студента, повагу його гідності, довіру до нього, прийняття його особистісних цілей, запитів, інтересів, створення умов для його максимального розвитку на основі всебічного аналізу успіхів і витрат на їх досягнення, планів, надій, проблем кожної людини; співробітництво і співтворчість викладача й студентів; створення умов для їх професійного розвитку й саморозвитку. Основним правилом взаємодії стає прагнення бути собою, виявляти природність поведінки, особистісну відкритість; умовою саморозкриття особистості – усвідомлення своєї особистості як унікального, неповторного світу. Таке право за спільною згодою має викладач і студент» [49, с.363]. Вважаємо, що вирішальним чинником втілення ідеї гуманізації в реальну педагогічну практику є ціннісні орієнтації та змістові установки викладача у ставленні до студента, серед яких: «ставлення до професійної діяльності як до покликання, місії; мотиваційна спрямованість викладача не лише на предмет, але й на студента – майбутнього колегу; педагогічний гуманізм, який неможливий без сприймання себе й студентів; емпатійне ставлення до студента, яке передбачає прагнення тавміння відчувати іншого як самого себе, займати його позицію, розуміти його внутрішній світ, відчувати й сприймати його проблеми, переживання; толерантність, спрямована на розуміння того, що всі студенти індивідуальні й неповторні, кожен має право на власний погляд; сприйняття себе як особистості, що розвивається, має право на помилку, діяльність «тут і тепер», сприйняття усього спонтанного, безпосереднього у навчальній ситуації, що вимагає від педагога відкритості, готовності сприйняти будь-яку інформацію про себе для встановлення глибоких емоційних зв'язків зі студентами; рефлексивність, яка дозволяє викладачу

спостерігати за своєю діяльністю, бути готовим до її перегляду, багатогранності її реакцій у взаємодії з майбутніми колегами; прислухатися й придивлятися до студента, який вербально й невербально надає багатопланову інформацію про себе. Здатність накопичувати такого роду інформацію є особливою рисою професійно компетентного викладача, який визнає свої помилки, вчиться у студентів; діалогізм (полілогізм) як бажання і вміння слухати й чути студента, здатність викладати навчальний матеріал у діалогічній формі, вести міжособистісний діалог на основі рівності позицій, взаємної довіри й поваги. Діалогізм (полілогізм) передбачає висвітлення та аналіз кожної проблеми під різним кутом зору, відмову від стереотипу та шаблону (множинність логіки); зміну традиційної активності викладача активністю студентів, спрямування студентів на самостійний пошук інформації (відкритість для перетворень, доповнень), обмін знаннями, діями, формування навичок роботи з науковою літературою; співпраця як установка на взаємодію зі студентом у процесі спільної діяльності й спілкування; максимальне використання й розвиток особистісного комунікативного досвіду кожного студента, у якого поряд із досвідом набуття й реалізації знань, способів діяльності відбитий досвід пошуку змісту, вибору, рефлексії, відповідальності, вольової саморегуляції; прагнення і вміння забезпечити студентам стан активних учасників» [49, с.361–363].

За такої позиції викладач є не лише носієм інформації та модератором, а й консультантом, фасилітатором, що передусім передбачає надання різнобічної методичної допомоги студентам у формуванні їхньої комунікативної компетентності, самодіагностуванні, створенні сприятливих умов для спільного вибору викладачем і студентами шляхів навчання (темпу, методів). Варто зазначити, що, віддаючи перевагу діалогічній формі комунікативного впливу, викладач має володіти її технологією, яка охоплює комунікативну ситуацію (де відбувається діалог, його мета, хто є співрозмовником, яка в нього виникає потреба щось з'ясувати, повідомити, переконати, до чогось спонукати). Мотив зумовлює найрізноманітніші вияви

спілкування: запитання – відповідь, прохання – згода (або відмова), пропозиція – згода (незгода) тощо. Зорієнтувавшись у комунікативній ситуації, студент планує своє висловлення: обмірковує його тему, основну думку, форму і стиль.

Під час бесіди з викладачами, які брали участь у педагогічному експерименті, було з'ясовано, що труднощі реалізації діалогічного спілкування виникають у зв'язку з розбіжністю ціннісних установок у їхній свідомості. Основою діалогу є взаємна повага, довіра, відкритість, а монологу – ігнорування співрозмовника, недовіра, замкнутість.

Для корекції означених установок визначено особливості діалогічного і монологічного спілкування викладачів і студентів під час практики (табл. 2.10).

Таблиця 2.10

**Особливості діалогічного і монологічного спілкування викладачів і студентів під час педагогічної практики (за Л. Хоружою)**

<i>Складові міжособистісного спілкування</i>	<i>Особливості спілкування</i>	
	<i>Діалогічного</i>	<i>Монологічного</i>
Установка на спілкування	Рівноправність у співвідношенні «Я» і «студент»	Пріоритет «Я», підпорядкування ролі «іншого»
Ставлення до співрозмовника	Самостійність, внутрішня свобода, неповторність	Ігнорування особливостей студента, недовіра, замкненість
Взаєморозуміння	Творчий характер, спрямованість на взаєморозвиток	Схематичність, категоричність, стереотипність
Емоційність	Співчуття, доброзичливість, терпимість, адекватність оцінок та самооцінок	Байдужість до студента, нездатність до співчуття, полярність оцінок
Способи реалізації	Співробітництво, прохання, підтримка, вміння вислухати студента	Наказ, бажання повчати, знайти однозначну відповідь, більше говорить сам, аніж слухає

Викладене свадчить, що діалогічний підхід забезпечує суб'єкт-суб'єктну педагогічну взаємодію у процесі формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи під час педагогічної

практики. Безперечно, зі зміною позиції викладача змінюється статус студента – повноцінний суб’єкт навчання, тобто відбувається переорієнтація позицій майбутнього фахівця з «учнівства» на «партнерство».

Реалізується модель оптимальних стосунків «викладач–студент»: «ділові, засновані на творчому співробітництві, вони передбачають: взаємоповагу, взаємодопомогу, взаєморозуміння, взаємодовіру; *партнерські*, але з дотриманням субординації, без зайвого формалізму; толерантні, доброзичливі, відверті, більш розкуті та відкриті, обопільно цікаві стосунки; *взаємоввічливі*: студент має сприймати викладача як свого радника й наставника, а викладач – поважати особистість студента як майбутнього фахівця-колегу, спрямовувати його, вказуючи в делікатній формі на його недоліки; *гармонійні та результативні*» [49, с.363].

На основі висновків, зроблених Н.Волковою та Л.Хоружою [49; 273], нами розроблено рекомендації для оптимізації взаємодії викладачів і студентів під час педагогічної практики (табл. 2.11).

Таблиця 2.11

**Рекомендації щодо оптимізації педагогічної взаємодії  
викладачів і студентів**

<b>Непродуктивно</b>	<b>Продуктивно</b>
– роздратування, незадоволення	– підбадьорення, похвала, гумор, усмішка
– моралізація	– переконання, особистий приклад
– неемоційність, пасивність	– стимулювання діяльності студентів шляхом переключення на інші види діяльності
– негативна оцінка особистості	– організація діяльності, а не поведінки
– глузування, поблажливість	– створення ситуації успіху, взаємодовіри
– постійні зауваження студентам	– варіативність форм і методів діяльності, постійна увага
– залякування можливістю отримання негативної оцінки	– застосування авансування оцінок, самооцінка і контроль

Як бачимо з таблиці, для створення емоційного настрою та регуляції діяльності студентів під час педагогічної практики викладачі мають оволодівати системою продуктивних методів, прийомів і засобів, які

оптимізували б означений процес і підвищили ефективність формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Вважаємо за доцільне впровадження методів комунікації, спрямованих на досягнення розуміння й гармонії людських стосунків (за О. Дубасенюк):

- «золота середина», основою якої є пошук й утримання образу розуміння іншої людини, який охоплює знання, довіру, співчуття, співдії, що виявляється стосовно інших партнерів по спілкуванню;

- «рольова гармонізація», яка здійснюється партнерами по спілкуванню в ролях, які доповнюють одна одну в навчальній, ігровій, та їхньої діяльності. Уявлення викладачів і майбутніх учителів про рольову гармонізацію формуються за допомогою аналітичного розбору реальної поведінки та поведінки учнів у різних педагогічних ситуаціях;

- «змінювальна тактика», застосування якої зобов'язує викладача враховувати індивідуальні комунікативні особливості студентів [75].

Аналіз наукових досліджень (Н.Волкова, О.Гоголь, В.Желанова, В.Каплінський, В.Кочетова, М.Коць, О.Пехота) дає змогу встановити, що впровадження суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії під час проходження студентами педагогічної практики передбачає врахування таких аспектів, як:

- забезпечення активної суб'єктної позиції студента, що полягає в розвитку його сутнісно-функціональних властивостей – самодетермінації (здатності бути причиною власних внутрішніх змін і зовнішньої активності); самоорганізації (бажанням структурувати й ієрархізувати систему особистих прагнень); саморозвитку (зможі продукувати якісні та кількісні зміни як у власному внутрішньому світі, так і зовнішньому);

- атрибуція суб'єктності, що полягає в підкресленні статусу студента як суб'єкта підготовки, довіри до його можливостей ефективно здійснювати педагогічне спілкування;

- спрямованість на досягнення на середньо статистичного рівня кожного показника, а відповідного до індивідуальних здібностей – високого рівня сформованості комунікативної компетентності;



– розширення зони дії вектору розвитку шляхом виходу за межі актуальних досягнень і побудови перспективних ліній подальшого зростання з урахуванням самотійного і взаємного оцінювання існуючого рівня сформованості комунікативної компетентності;

– поступовий перехід до саморозвитку та самовдосконалення, зокрема вдосконалення вмінь, що складають структуру діяльнісно-процесуального компонента комунікативної компетентності [49; 57; 81; 104; 150; 151; 209].

Щодо формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи безпосередньо у процесі педагогічної практики, то варто зазначити, що нами визначено основні ознаки суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладачів і студентів:

- рівноправність у освітньому процесі, відповідно до розподілу обов'язків;
- усвідомлення студентами себе суб'єктами освітнього процесу;
- організацію педагогічної практики з урахуванням здібностей, інтересів, ціннісних орієнтацій, суб'єктного досвіду та рівнів сформованості комунікативної компетентності студентів;
- психолого-педагогічний супровід [180].

Відповідно до означеної специфіки суб'єкт-суб'єктну педагогічну взаємодію викладачів і майбутніх фахівців, на нашу думку, варто здійснювати з метою забезпечення динаміки їхньої сформованості, максимально мобілізувати можливості кожного студента.

На констатувальному етапі дослідження ми прагнули, щоб провідними і стандартними були такі види педагогічної взаємодії, як:

- спільне визначення викладачем і студентами завдань щодо формування комунікативної компетентності;
- пошук шляхів вирішення, встановлених викладачем і студентами завдань із формування комунікативної компетентності;
- самоорганізація студентами комунікативної діяльності за рівнями складності, самоконтроль за якістю формування комунікативної компетентності під коригувальним впливом викладача.

Викладене свідчить, що успішне формування комунікативної компетентності є наслідком цілеспрямованої співпраці викладача і студента. Вважаємо, що доцільно розподілити його на етапи, для кожного з яких будуть характерні певні впливи викладача та реакції студентів. Реалізацію зазначеного вважали можливим, якщо визначення видів суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії, що відрізняються за ступенем активності та самостійності регуляції студентами процесу формування комунікативної компетентності під час практики, буде відбуватись з урахуванням етапності її організації та специфічних особливостей.

Перший етап суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії характеризується тим, що провідна роль належить викладачу, її специфічними особливостями є автономність виконання суб'єктами дій, зумовлена авторитарністю вимог викладача, чітке дотримання соціальних ролей (викладача і студентів, учителя і учнів). Застосування такого виду взаємодії можливе під час проходження психолого-педагогічної практики в V семестрі (III курс), коли студенти адаптуються до умов навчально-виховного процесу початкової школи, формуються особистісні стосунки з викладачем.

Як було зазначено попередньо, на цьому етапі у студентів формується ціннісне ставлення до педагогічного спілкування, розуміння його значення у навчально-виховному процесі, власної комунікативної компетентності та підвищення рівня її сформованості. Хоча ставлення кожного до зазначених понять має індивідуальний характер, проте викладачам варто застосовувати прийоми, які б стимулювали майбутніх фахівців до ціннісно-орієнтовної діяльності у процесі формування власного ставлення до комунікативної компетентності. До таких прийомів відносимо: *оцінювальний аналіз ситуацій і явищ* (з'ясування значущості мовно-мовленнєвих знань, знань з основ педагогічного спілкування, акцентування на їх глибокому розумінні, їх відповідність поставленим цілям особистісного й професійного розвитку, перспективи подальшого застосування з метою вирішення професійних й

особистісних проблем, пов'язаних із педагогічним спілкуванням; формування певних правил, норм і принципів педагогічного спілкування; аналіз труднощів, які виникають, надання студентам можливості самостійно обирати комунікативні дії); *нарративізація* (застосування творів видатних майстрів-педагогів (Ш.Амонашвілі, Є.Ільїна, І.Іванова, В.Кан–Калика, А.Макаренка, В.Сухомлинського) й описаних у них історій, звернення до яких сприяє усвідомленню цінності педагогічного спілкування завдяки виділенню кульмінаційних моментів); *цілепокладання* (співвіднесення мети і засобів її досягнення). Застосування означених прийомів поряд із традиційними у формуванні комунікативної компетентності є запорукою набуття студентами глибоких переконань щодо необхідності оволодіння комунікативною компетентністю.

Другий етап взаємодії – спілкування студентів із учителями, учнями, їхніми батьками – підтримується і спрямовується викладачем. Воно має як репродуктивний, так і реконструктивний характер, за якого викладач підтримує і спонукає студентів до дії, що вимагає врахування їхніх індивідуальних особливостей. Застосування означеного виду, на нашу думку, доцільне під час проходження літньої практики в VI семестрі (III курс), коли майбутні вчителі початкової школи вже володіють необхідним обсягом знань, практичних умінь і навичок. У цьому випадку педагогічна взаємодія полягає в поступовому послабленні безпосередньої допомоги викладача студентам у дедалі більшому сприянні розвитку їхньої самостійності та творчості у спілкуванні.

Третій етап взаємодії – високий рівень самостійності студентів під час педагогічного спілкування. Динаміка його змін відбувається від саморегуляції психічних процесів, станів, дій (коли студент свідомо і відповідально регулює власні вольові процеси, емоційний стан) до самоспонукування. Цей вид доцільно застосовувати під час виробничої практики в VII–VIII семестрах на VI курсі.

Застосування різних видів взаємодії дозволило вирішувати завдання

індивідуалізації, формувати у студентів організованість і дисципліну. Суб'єкт-суб'єктна взаємодія передбачала розширення функціональних обов'язків викладачів, що охоплює також психолого-педагогічний супровід, за якого викладач є суб'єктом, який супроводжує професійне становлення студентів та, зокрема, формування їх комунікативної компетентності.

Викладене свідчить, що особливого значення надаємо психолого-педагогічному супроводу формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи, а його зміст має охоплювати організовану взаємодію суб'єктів професійної діяльності, спрямовану на надання допомоги студентам-практикантам у переході з одного на інший рівні сформованості комунікативної компетентності з урахування динаміки особистісного комунікативного досвіду. Психолого-педагогічний супровід реалізується шляхом створення ситуації успіху – розуміння внутрішнього світу особистості, зацікавлення її емоційним станом, прагнення зрозуміти і допомогти. Викладач має створювати такі ситуації, які здатні забезпечити кожному студенту можливість найбільш яскраво, чітко зрозуміти власні уявлення про свої комунікативні якості, рівень сформованості комунікативної компетентності, прислухатися до власних почуттів і думок. Цьому сприяє постійна рефлексивна вербалізація власних думок і почуттів студентів, яка має збагачуватися зворотним зв'язком від викладачів, учителів початкової школи. За такого підходу створюються сприятливі умови для руйнування звичних стереотипів неадекватного самосприйняття, ставляться під сумнів усталені самооцінки, відкриваються несподівані сторони професійного «Я» майбутніх учителів. Говорячи про успіх, ми маємо на увазі достатню результативність у досягненні означеної мети, а крім того, індивідуальну свідомість і суспільне визнання досягнутого студентом результату. Переживання, що супроводжує досягнення успіху, не лише визначає самопочуття й задоволення собою, а й впливають на подальший розвиток, координують його темпи й спрямованість.

Складниками методики створення ситуацій успіху є підбір бінарних

(інтегрованих) завдань, заохочення проміжних дій, диференційована допомога. Особливого значення в цьому контексті надаємо вербальним і невербальним засобам спілкування, зокрема: назвати ім'я, повторювати вдало висловлене міркування, демонструвати власне ставлення, що виявляється в тому, як ми усміхаємося (відкрито, невимушено чи скептично), з якою інтонацією спілкуємося (дружньо, сухо, з натиском), наскільки експресивно забарвлені наші рухи (спокійні, стримані чи зневажливі, нервові), яку обрали дистанцію (довіри чи конфронтації), чи хвалимо за досягнення, чи захоплюємо яскравими цілями спільної діяльності.

У Додатку П подаємо орієнтовні зразки звертання викладачів до студентів, які доцільно застосовувати для формування позитивної взаємодії під час педагогічної практики.

Таким чином, зазначимо, що ефективною умовою формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи під час практики є суб'єкт-суб'єктна педагогічна взаємодія, що охоплює взаємопов'язані етапи (інформаційний, аксіологічний, перетворювальний), які відрізняються за ступенем впливу викладачів, а також активністю та самостійністю студентів у формуванні комунікативної компетентності.

#### **2.4. Критерії, показники та рівні сформованості комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи**

З метою оцінювання дієвості розроблених педагогічних умов нами визначено комплекс критеріїв і показників, за якими можна встановити рівні сформованості комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи під час педагогічної практики. Аналіз психолого-педагогічних джерел засвідчив, що виокремлення рівнів сформованості комунікативної компетентності майбутніх педагогів неможливе без виявлення критеріїв і показників оцінювання кожного з її компонентів. Розробляючи критеріальну базу, ми взяли за основу існуючі критерії, показники і, відповідно, рівні (за Н. Волковою, С. Мартиненко, В. Пасинок,

Л. Савенковою, В. Усатим) [49; 175; 202; 230; 261].

Під поняттям «критерій» розуміємо «розпізнавальну ознаку, на основі якої щось оцінюється або класифікується» [162, с.5]. Важливою для нас є думка С.Мартиненко про те, що «кількість критеріїв має бути обмеженою компонентами розробленої структури комунікативної компетентності; критерії, що застосовуються для визначення сформованості комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи мають бути взаємодоповнюваними» [174, с. 175]. Вчена стверджує, що критерії мають відповідати таким вимогам, як: «упорядкованість в ієрархічну систему, відображення послідовності вирішення завдань навчання та його перспектив, наочність і доступність для розуміння всіх учасників освітнього процесу: викладачів і студентів» [174, с. 340]. Важливою для побудови критеріального апарату є також наукова позиція Є. Проворової, яка вважає, що доцільно «переходити від загальних до часткових критеріїв, які ґрунтуються на змісті комунікативної компетентності майбутнього педагога» [222, с.249].

Зважаючи на визначену структуру комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи розроблено критерії її сформованості за *мотиваційно-ціннісним, когнітивним, діяльнісно-процесуальним та рефлексивним компонентами*.

Щодо сформованості будь-якого утворення нами з'ясовано, що її встановлюють (відповідно до визначених критеріїв) як умовну міру, що дає змогу збагнути явище і на цій підставі оцінити його. Так, В. Афанасьєв, досліджуючи процес розвитку та його рівні утворень, з'ясував, що початковий рівень розвитку характеризується виникненням нової системи на основі попередньої у вигляді певних передумов – окремих компонентів. На наступному рівні в існуючій системі виникає єдність компонентів вищого рівня; на високому – формується нова система компонентів, які є носіями нової, більш удосконаленої системи [12]. Для переходу до єдиної системи оцінювання сформуваності комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи розроблено характеристику її рівнів.

Характеристику критеріїв та показників сформованості комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи подаємо в таблиці 2.12.

Таблиця 2.12

**Критерії та показники сформованості комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи**

КРИТЕРІЇ	ПОКАЗНИКИ
1	2
<i>Мотиваційно-ціннісний</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– прагнення оволодівати новими знаннями та вміннями, необхідними для ефективного педагогічного спілкування</li> <li>– потреба в самоосвіті та самовдосконаленні</li> <li>– ставлення до учня як суб'єкта спілкування</li> <li>– усвідомлення значення педагогічного спілкування у професійній діяльності</li> <li>– позитивні соціально-ціннісні установки у сфері спілкування</li> </ul>
<i>Когнітивний</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>повнота</i> знань (визначається кількістю теоретичних мовних та мовленнєвих знань і знань про педагогічне спілкування)</li> <li>– <i>конкретність</i> знань (обсяг фактичного знання)</li> <li>– <i>глибина</i> (характеризує кількість усвідомлених зв'язків теоретичних мовних та мовленнєвих знань і знань про педагогічне спілкування з іншими педагогічними знаннями)</li> <li>– <i>системність</i> (відповідність засвоєної системи знань специфічним особливостям педагогічного спілкування)</li> <li>– <i>гнучкість</i> (виявляється в швидкості знаходження варіативних способів застосування мовних та мовленнєвих знань і знань про педагогічне спілкування)</li> <li>– <i>усвідомленість</i> (засвоєність способів застосування мовних та мовленнєвих знань і знань про педагогічне спілкування)</li> <li>– <i>оперативність</i> (застосування мовних та мовленнєвих знань і знань про педагогічне спілкування у стандартних і непередбачуваних навчальних ситуаціях)</li> </ul>
<i>Діяльнісний</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>на рівні засвоєння</i> (використання зразків педагогічного спілкування без внесення змін і доповнень)</li> <li>– <i>на рівні локального відтворення</i> (перенесення засвоєних методів і прийомів спілкування в умови нової комунікативної ситуації)</li> <li>– <i>на рівні моделювання</i> (ефективне самостійне комбінування відомих прийомів педагогічного спілкування)</li> <li>– <i>на рівні системного включення</i> (створення комунікативних прийомів і прийняття рішень у конкретній ситуації педагогічного спілкування)</li> </ul>

1	2
<i>Емоційно-релексивний</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– задоволеність як самим спілкуванням з учнями, їхніми батьками, вчителями початкової школи, так і його результатами</li> <li>– виявлення зацікавленості до формування комунікативної компетентності</li> <li>– оцінка особистісного чинника у процесі формування комунікативної компетентності</li> <li>– орієнтація студентів у власних можливостях і здібностях</li> <li>– усвідомлення необхідності самоконтролю та самооцінювання комунікативних дій</li> </ul>

Як бачимо критерієм діагностування сформованості комунікативної компетентності майбутніх учителів за мотиваційно-ціннісним компонентом є усвідомлення й сприйняття ними системи гуманістичних цінностей у навчально-виховному процесі початкової школи та наявністю позитивних соціально-ціннісних установок у спілкуванні; когнітивним – якість знань, їх осмислення, цілеспрямованість, варіативність; діяльнісно-процесуальним сформованість комунікативних умінь і навичок; емоційно-рефлексивним – задоволеність від педагогічного спілкування, орієнтація у власних можливостях і здібностях, усвідомлення значення самоконтролю у спілкуванні.

Зазначимо, що вияв критеріїв сформованості комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи може мати різні рівні (високий, достатній, середній, низький), що безпосередньо впливають на якість їхнього спілкування під час педагогічної практики з учнями, їхніми батьками і вчителями. Нами виділено чотири рівні сформованості комунікативної компетентності студентів, на характеристиці яких зупинемося детальніше

Щодо *високого рівня*, то варто зазначити, що майбутній фахівець задоволений як самим спілкуванням з учнями, їхніми батьками, вчителями початкової школи, так і його результатами; проявляє яскраво виражений інтерес до формування комунікативної компетентності; спрямований на



становлення і підтримку діалогічних (полі логічних) стосунків у спілкуванні; прагне досягнення максимально високого рівня комунікативної компетентності; характерною для нього є адекватна оцінка особистісного чинника у процесі формування означеної компетентності; чітке оцінювання власних можливостей та здібностей. Студент усвідомлює ціннісні орієнтації педагогічного спілкування; йому притаманні позитивні соціально-ціннісні установки у спілкуванні, бажання й потреба в постійній самоосвіті та самовдосконаленні; він повною мірою оволодів системою теоретичних мовних і мовленнєвих знань, знань про педагогічне спілкування, які вміє творчо застосовувати для повного, точного відображення дійсності, створення усних і письмових висловлювань; виокремлювати з-поміж усіх дефініцій таку, що буде доступною для учнів; аналізувати правильність висловлювань дітей і здійснювати корекцію їхнього усного й писемного мовлення, продукувати власні тексти науково-навчального та виховного змісту в різноманітних ситуаціях педагогічного спілкування; вміє корегувати усне мовлення учнів, редагувати письмові тексти, складені ними; виявляти зв'язки між фактами і поняттями, встановлювати закономірності; загалом правильно застосовує лінгвістичну й методичну термінологію. Дотримується норм педагогічної етики; вміє встановлювати й підтримувати комунікацію на високому рівні, враховуючи настрій співрозмовників; не відчуває труднощів під час подолання конфліктів. Співпраця учнів і педагогів забезпечується діалогічним характером спілкування на основі партнерства, студент самостійно створює власні комунікативні прийоми і творчо вирішує комунікативні завдання.

Майбутньому вчителю з *достатнім рівнем* притаманні позитивні емоції від спілкування з учнями, їхніми батьками, вчителями; має інтерес до формування комунікативної компетентності; розуміє значення комунікативної компетентності, прагне оволодівати новими знаннями та вміннями, необхідними для ефективного педагогічного спілкування; оцінює власні можливості та здібності; має позитивні соціально-ціннісні установки у

сфері спілкування і внутрішнє бажання до встановлення позитивної діалогічної (полілогічної) взаємодії на певних етапах потребує стимулювання діяльності викладачем, але прагне до самовдосконалення й професійного зростання. Студент оволодів системою теоретичних мовних і мовленнєвих знань, знань про педагогічне спілкування, але не завжди адекватно застосовує її у непередбачуваних ситуаціях; потребує консультування досвідчених педагогів. Майбутній фахівець володіє комунікативними вміннями, самостійно комбінує існуючі прийоми педагогічного спілкування відповідно до комунікативної мети й конкретної мовленнєвої ситуації, але не завжди адекватно застосовує засоби вербального і невербального спілкування; продукує тексти науково-навчального та виховного змісту в різноманітних ситуаціях педагогічного спілкування, вільно оперує навчальним матеріалом, для нього характерною є культура усного й писемного мовлення; вміння аналізувати мовний матеріал; дотримується етичних норм, однак студент не завжди враховує емоційний стан співрозмовників; відчуває труднощі у конфліктних ситуаціях, а також у тих, де необхідні вміння управляти власним емоційним станом.

На *середньому рівні* сформованості комунікативної компетентності студент має потребу спілкуватися з учнями, інтуїтивно відчуваючи як позитивні, так і негативні емоції залежно від ситуації; виявляє незначну зацікавленість у формуванні комунікативної компетентності. Природність і щирість в емоційних проявах межують із його незацікавленістю в тому, щоб бути зрозумілим учням; характерною є нестійка діалогічна спрямованість; епізодично потребує самовдосконалення, стимулювання і контролю від викладача. Має поверхові теоретичні мовні й мовленнєві знання, знання про педагогічне спілкування; відчуває труднощі, застосовуючи їх у стандартних ситуаціях відповідно до комунікативної мети й мовленнєвої ситуації та неадекватно використовує у непередбачуваних ситуаціях; володіє необхідними комунікативними вміннями, вільно висловлює власні думки, дотримуючись існуючих мовних норм (допускається незначна кількість

орфоепічних, лексичних, граматичних, пунктуаційних, орфографічних і стилістичних помилок), належною культурою спілкування, однак відчуває певні труднощі, діючи здебільшого за аналогією, шаблоном, копіюючи звичний спосіб організації комунікативної взаємодії, відчуваючи нерішучість і труднощі в означеній діяльності. У студента спостерігаються порушення послідовності викладу, добір слів не завжди вдалий, він не розрізняє головне і другорядне в інформації; у нього недостатньо сформовані вміння знаходити й виправляти власні та учнівські мовленнєві, змістовні й логічні помилки.

У майбутнього фахівця із *низьким рівнем* відсутній інтерес до педагогічної професії, він не усвідомлює значення комунікативної компетентності у професійній діяльності; переконаний в тому, що ефективно взаємодіяти з учнями може кожен, навіть не маючи спеціальної підготовки; відчуває незадоволеність від педагогічного спілкування, не має бажання вдосконалювати комунікативну компетентність. Майбутній фахівець керується псевдоцінностями (власне благополуччя, користь, байдужість) під час спілкування з учнями, не орієнтується у власних можливостях і здібностях; епізодично потребує самовдосконалення з метою отримання підтримки, визнання викладачів та інших студентів. Йому характерне байдуже ставлення до цінності комунікативних знань і вмінь, особистісних перспектив їх застосування, можливих власних перетворень. Він недостатньо засвоїв необхідний мінімум теоретичних мовних і мовленнєвих знань, знань про педагогічне спілкування; відчуває значні труднощі; потребує постійної допомоги від викладачів; у нього комунікативні вміння недостатньо сформовані, педагогічний арсенал вербальних і невербальних засобів обмежений, комунікативні завдання вирішує одноманітно. Майбутній педагог застосовує готові зразки (шаблони) педагогічного спілкування без внесення змін і доповнень; мовлення стилістично недосконале, відсутня самостійність суджень, аргументованість, припускається орфографічних і пунктуаційних помилок під час писемного мовлення, що потребує корекції.

Студент спілкуючись, не враховую внутрішній світ учня, не завжди має бажання змінювати власну позицію відповідно до комунікативної мети й мовленнєвої ситуації.

В організації дослідження важливим був також вибір діагностичного інструментарію, адже методи діагностування мали взаємодоповнювати один одного, бути оперативними, а отримана інформація – адекватною, об'єктивною та достатньою відображати формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи. Як результат, система способів вимірювання динаміки формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи, використана нами в дослідженні, мала такий вигляд. Для діагностування сформованості комунікативної компетентності за *мотиваційно-ціннісним* компонентом нами застосовано такі методики, як: психолого-педагогічне спостереження, бесіди, анкетування, тестування, самооцінювання – з метою виявлення зацікавленості до формування комунікативної компетентності, встановлення активності, цілеспрямованість студентів у її формуванні комунікативної, ступінь самостійності у виконанні завдань; встановлення ціннісних пріоритетів, установок у сфері педагогічного спілкування, усвідомленості його значення у професійній діяльності.

У додатку Р подаємо зразки тестування студентів – майбутніх учителів початкової школи з метою визначення сформованості їхньої комунікативної компетентності за *мотиваційно-ціннісним* компонентом.

Зміни, що відбувались у сформованості комунікативної компетентності за *когнітивним компонентом*, проаналізовано за результатами самооцінювання студентів, що містило запитання про особливості педагогічного спілкування, мету, функції, етапи, стилі тощо.

У додатку С подаємо методику самоаналізу сформованості комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи за *когнітивним* компонентом.

Студентам пропонувалось оцінити свої знання на основі поданих

запитань за такою шкалою: 3 – не маю жодного уявлення; 2 – погано уявляю; 1 – дещо знаю; 0 – пояснити не можу; +1 – розумію, про що йдеться; +2 – можу пояснити іншим. Прийнявши самооцінку, що має знак «+», за високий та середній рівні володіння відповідними знаннями, ми змогли визначити сформованість комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи за когнітивним компонентом (теоретична підготовка).

Визначення сформованості комунікативної компетентності студентів за *діяльнісно-процесуальним* компонентом проводилося за допомогою психолого-педагогічного спостереження, експертного оцінювання під час проведення ними фрагментів навчальних занять з «Методики навчання української мови», «Методики навчання літературного читання», «Методики навчання освітньої галузі «Природознавство», «Методики навчання освітньої галузі «Математика», «Педагогічної майстерності», спецкурсу «Основи формування комунікативної компетентності вчителя початкової школи».

У додатку Т подаємо методику експертного оцінювання сформованості комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи за діяльнісно-процесуальним компонентом.

Для визначення сформованості комунікативної компетентності студентів за *рефлексивним* компонентом застосовувалося психолого-педагогічне спостереження, бесіди, анкетування, тестування, самооцінювання, що уможливили визначення рівня задоволеності від педагогічного спілкування; оцінювання особистісного чинника у процесі формування комунікативної компетентності; орієнтації студентів у власних можливостях і здібностях; усвідомлення необхідності самоконтролю та самооцінювання комунікативних дій.

У додатку Р подаємо зразки тестування студентів – майбутніх учителів початкової школи з метою визначення сформованості їхньої комунікативної компетентності за рефлексивним компонентом.

Діагностичний інструментарій залишався постійним упродовж усього експериментального дослідження, зазнавало змін лише змістове наповнення

тестів, анкет і дослідницьких завдань.

Таким чином, викладене підтверджує, що визначені нами критерії та показники дають змогу визначити рівні сформованості комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

### **Висновки до другого розділу**

1. У процесі дослідження теоретично обґрунтовано та розроблено педагогічні умови формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців, до яких віднесено: вдосконалення змісту, форм і методів формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи у процесі педагогічної практики; забезпечення мотиваційно-ціннісного ставлення майбутніх фахівців до комунікативної діяльності; здійснення суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії.

На реалізацію першої педагогічної умови визначено етапи досліджуваного процесу: *вступний* (усвідомлення студентами цінності педагогічного спілкування та значущості формування їхньої комунікативної компетентності; конкретизація засвоєних знань); *основний* (формування позитивних соціально-ціннісних установок під час спілкування, оволодіння конкретними вміннями та навичками) та *підсумковий* (розвиток професійно-педагогічної спрямованості та мотиваційно-ціннісного ставлення до педагогічного спілкування шляхом залучення майбутніх фахівців до активної самостійної діяльності; забезпечення взаємозв'язку та інтеграції знань і вмінь студентів задля здійснення ефективної комунікативної діяльності; формування індивідуального стилю педагогічного спілкування). Встановлено, що зміст формування комунікативної компетентності базується на комунікативних, проблемних завданнях, які виконують студенти під час педагогічної практики; в змістовому забезпеченні недостатньо акцентується увага на важливість педагогічного спілкування, особливостях, специфіці комунікативної діяльності. З метою вдосконалення формування комунікативної компетентності розроблено спецкурс «Основи формування

комунікативної компетентності вчителя початкової школи» (для студентів IV курсу ОКР «бакалавр»), який передбачав уточнення сутності базових понять; визначення форм, методів і прийомів формування означеної компетентності; встановлення й аналіз типових помилок у педагогічній діяльності, пов'язаних зі спілкуванням вчителя з суб'єктами навчально-виховного процесу; оцінювання та самооцінювання майбутнім педагогом її сформованості; ознайомлення зі специфікою педагогічного спілкування, функціями, структурою, етапами і стилями; розвиток емоційної стабільності, толерантності; вміння працювати в команді.

До організаційних форм, що забезпечують формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців, належать: проблемні та інтегровані лекції, пошукові семінари, семінари-конференції, творчі практикуми, практичні заняття з використанням проектного навчання, комунікативні тренінги, творча і пошукова самостійна робота, науково-дослідна робота, науково-практичні конференції з проблем педагогічної взаємодії, інноваційно-орієнтовану педагогічну практику. Ефективними формами організації педагогічної практики, які сприяють формуванню комунікативної компетентності є: проведення ранкових зустрічей, навчальних і виховних занять, батьківських зборів, консультацій, участь у засіданні методичного об'єднання вчителів; дискусія; установча та звітна конференції, творчий звіт. Запропоновано технологію організації педагогічної практики в формі творчих майстерень, тренінгів, із визначеною структурою, принципами проведення та умовами, які впливають на досягнення очікуваних результатів. До методів віднесено: словесні (бесіда, дискусія (диспут, дебати), практичні, репродуктивні, творчі та проблемні (аналіз педагогічних ситуацій, кейс-метод, проблемно-рефлексивний полілог), евристичні (евристичні запитання, прогнозування), навчання у співпраці, проектні методи, методичне портфоліо, вправи на рефлексію, метод групової оцінки, відеозапису. Встановлено, що найефективнішим методом формування комунікативної компетентності є виконання вправ, спрямованих на

підвищення сформованості комунікативної компетентності та індивідуалізацію означеного процесу.

2. Доведено, що успішне формування комунікативної компетентності під час педагогічної практики залежить від емоційного стану майбутніх фахівців. Охарактеризовано основні етапи забезпечення мотиваційно-ціннісного ставлення до формування означеної компетентності: інформаційний (осмислення гуманістичних цінностей та позитивних соціально-ціннісних установок у педагогічному спілкуванні; розуміння цінності формування комунікативної компетентності), аксіологічний (формування ціннісного ставлення до педагогічного спілкування; перетворення теоретичних знань на знання-цінності; формування педагогічних переконань) і перетворювальний (осмислене цілеспрямоване опанування педагогічними знаннями, вміннями і навичками для формування комунікативної компетентності, вибір методів і засобів її підвищення). Ефективними методами формування досліджуваної компетентності є бесіда, дискусія, створення ситуацій емоційно-моральних переживань, аналіз і самоаналіз уроків і виховних заходів, конкретних ситуацій, «незакінчені речення», експертні оцінки, емпатія, застосування яких сприятиме майбутнім фахівцям повнішому розумінню і застосуванню мовно-мовленнєвих знань під час педагогічного спілкування.

3. Доведено, що суб'єкт-суб'єктна педагогічна взаємодія під час формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи є ефективною і визначається їхніми стосунками із викладачами. Встановлено особливості монологічного і діалогічного (полілогічного) спілкування викладачів зі студентами під час педагогічної практики. Для створення позитивного емоційного настрою та регуляції діяльності студентів під час педагогічної практики розроблено рекомендації для діяльності викладача. Визначено види суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії за ступенем активності та самостійності регуляції студентами формування комунікативної компетентності під час практики (спільне з викладачем



визначення завдань щодо формування означеної компетентності; пошук шляхів вирішення завдань, поставлених викладачем; самоорганізація комунікативної діяльності за рівнями складності, самоконтроль за якістю досліджуваного під коригувальним впливом викладача).

4. Розроблено критерії (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний та емоційно-рефлексивний), показники та встановлено рівні (високий, достатній, середній і низький) сформованості комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи, що й стало складовою комплексної діагностики, яка застосовувалася під час проведення констатувального і формувального етапів експерименту. Зазначено, що якісні характеристики рівнів є інтеграцією показників кожного з критеріїв діагностування.

Результати розроблення педагогічних умов формування комунікативної компетентності майбутніх учителів у процесі педагогічної практики викладено у наукових публікаціях авторки [111; 112; 113; 114; 121; 122; 126; 130; 131].

### РОЗДІЛ 3

## ОРГАНІЗАЦІЯ ТА ПРОВЕДЕННЯ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ

У розділі висвітлено етапи та методику педагогічного експерименту, проаналізовано результати, визначено перспективи подальшого наукового дослідження окресленої проблеми.

### 3.1. Етапи і методика експериментального дослідження

Формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи експериментально досліджувалось під час педагогічної практики у загальноосвітніх навчальних закладах різних типів. На основі системного підходу розроблено зміст, етапи і завдання педагогічного експерименту, який реалізовувався в різних формах і методах упродовж 2011–2015навч. р. Із урахуванням досліджуваної проблеми визначено педагогічні умови формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи у процесі педагогічної практики, що забезпечують сформованість означеної компетентності та сприяють підвищенню ефективності цього процесу. Детальну інформацію подано в другому розділі дисертаційної роботи.

Експериментальне дослідження передбачало перевірку ефективності розроблених нами педагогічних умов, які сприяли б формуванню комунікативної компетентності майбутніх вчителів початкової школи під час практики в школі, та складалося з констатувального, формувального та контрольного етапів. Вибіркова сукупність учасників констатувального етапу складала 279 респондентів денної форми навчання Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка та факультеті початкової освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Всіх учасників об'єднано в контрольні (КГ) (139 осіб) та експериментальні (ЕГ) (140 осіб) групи. В експерименті брали також участь 37 викладачів зазначених вищих навчальних закладів.

Завданнями експериментального дослідження визначено: формування

комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи за компонентами: мотиваційно-ціннісним (гуманістичні цінності у навчально-виховному процесі та позитивні соціально-ціннісні установки під час спілкування), когнітивним (знання-цінності, підґрунтям яких є теоретичні мовно-мовленнєві знання та знання про специфічні особливості педагогічного спілкування), діяльнісно-процесуальним (система вмінь, необхідних для ефективного педагогічного спілкування) та рефлексивним (здатність до самооцінювання і самоаналізу комунікативної діяльності, визначення шляхів удосконалення комунікативної компетентності) у процесі практики у школі та експериментальної перевірки ефективності педагогічних умов.

Методика експерименту охоплювала сукупність методів, прийомів і засобів психолого-педагогічного дослідження. Так, під час застосування теоретичних методів було здійснено аналіз джерельної бази, використання системного підходу – для розкриття сутності проблеми і характеристики понятійного апарату дисертаційної роботи. За результатами експерименту оцінювалася його ефективність, здійснювалася необхідна корекція, узагальнювався експериментальний матеріал, проводився порівняльний аналіз результатів сформованості комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи експериментальних і контрольних груп, формулювалися висновки та узагальнення. Завдяки статистичним методам здійснено графічну й табличну інтерпретацію даних.

В організаційному аспекті формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи у процесі педагогічної практики здійснено за такими етапами: *перший (початковий)* – проходження студентами навчальної (психолого-педагогічної) практики (III курс, V семестр, 4 тижні), який передбачав формування розуміння об'єктивної цінності педагогічного спілкування у навчально-виховному процесі та значущості формування їхньої комунікативної компетентності; *другий (основний)* – педагогічна (літня) (III курс, VI семестр, 3 тижні); педагогічна (виробнича) (IV курс, VII семестр, 5 тижнів) практика – пов'язаний з

формуванням у майбутніх фахівців позитивних соціально-ціннісних установок під час спілкування, поглибленням мовно-мовленнєвих знань, а також оволодінням відповідними вміннями та навичками; *третій (завершальний)* – педагогічна (виробнича) практика (IV курс, VIII семестр, 3 тижні) – під час якого відбувався подальший розвиток професійно-педагогічної спрямованості та мотиваційно-ціннісного ставлення до комунікативної компетентності шляхом залучення студентів до активної самостійної діяльності, рефлексії; забезчувався взаємозв'язок та інтеграція загальнопедагогічних, конкретнодидактичних, мовно-мовленнєвих знань і знань основ педагогічного спілкування, відповідних умінь для здійснення ефективної комунікативної діяльності; формування індивідуального стилю, готовності до педагогічного спілкування.

В умовах педагогічного експерименту організація педагогічної практики майбутніх фахівців мала свої особливості, які суттєво впливали на формування її змісту, мети, завдань і результатів. Так, для оцінювання ефективності педагогічних умов нами застосовано комплекс показників, детально поданий у другому розділі. Після закінчення кожного етапу проводилися контрольні зрізи, за допомогою яких здійснювався порівняльний аналіз ефективності виокремлених педагогічних умов, встановлювався характер їх впливу на процес формування комунікативної компетентності. Беремо до уваги наукове значення С.Мартиненко, яка вважає, що «така організація дослідження дає змогу відійти від традиційного методу роботи з контрольними й експериментальними групами, за якого результати експерименту були очевидними ще до його проведення» [176, с.299].

*Констатувальний етап експерименту* проведено з метою визначення стану сформованості комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи. Для з'ясування вихідного стану сформованості за мотиваційно-ціннісним компонентом, у процесі експериментального дослідження застосовувалося анкетування, спрямоване на визначення

ціннісних пріоритетів, мотиваційних установок на оволодіння означеною компетентністю, усвідомлення її значущості в професійній діяльності.

Проведене анкетування майбутніх фахівців засвідчило, що 38,7% студентів II курсу денної форми навчання комунікативну компетентність вважають обов'язковою складовою професійної компетентності, 61,3% – бажаним, але необов'язковим компонентом; жоден із респондентів ЕГ і КГ не вважали комунікативну компетентність такою, що не потрібна у професійній діяльності вчителя початкової школи. Майбутні фахівці досить однозначно ставляться до формування комунікативної компетентності, водночас розуміння ними значення комунікативної компетентності не завжди є запорукою її сформованості (за мотиваційно-ціннісним компонентом). Під час констатувального експерименту з'ясовано, яким чином майбутні педагоги ставляться до підвищення рівня означеної компетентності, займаються її розвитком, які мотиви спонукають їх до цього. Зазначимо, що 5,5% опитаних стверджують, що її необхідно розвивати для підвищення ефективності педагогічної діяльності, 17,9% – уникнення педагогічних конфліктів, 73,8% – підвищення авторитету серед колег, 2,8% – досягнення власних цілей (рис. 3.1).

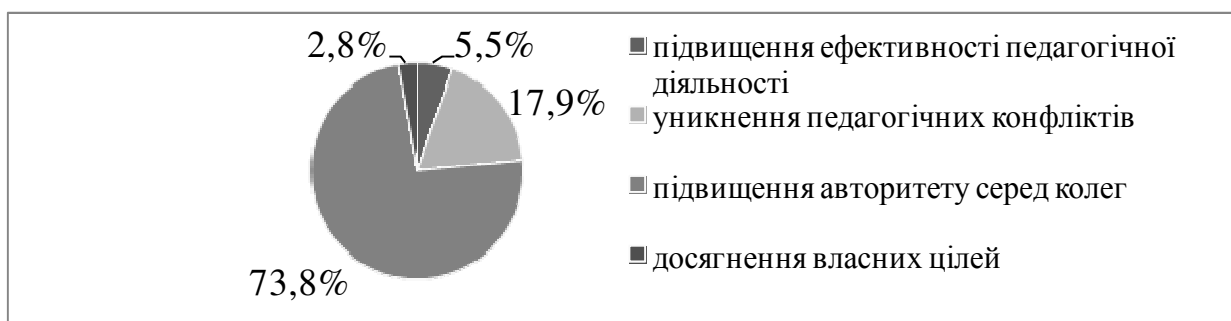


Рис. 3.1. Гістограма розподілу відповідей студентів на запитання: "Чи потрібно вчителям підвищувати свою комунікативну компетентність?"

Аналіз даних, поданих на рисунку 3.1, дозволяє стверджувати, що респонденти розуміють значущість комунікативної компетентності для особистісно-професійного зростання, вважають її необхідною складовою професійної діяльності.

У зв'язку з попереднім запитанням, нас цікавило, наскільки

цілеспрямованими й активними є студенти у процесі формування комунікативної компетентності, тому було запропоновано відповісти на запитання «Яким чином Ви підвищуєте комунікативну компетентність?», яке передбачало відповідь за кількістю вибору (загальна сума перевищує 100%).

Розподіл відповідей майбутніх фахівців подаємо на рис.3.2.



Рис. 3.2. Гістограма розподілу відповідей студентів на запитання: «Яким чином Ви підвищуєте комунікативну компетентність?»

Отримані дані показали, що 37,2% опитаних опрацьовують літературу з проблем педагогічного спілкування, 39,7 – моделюють ситуації педагогічного спілкування з однокласниками, 24,6% – намагаються якнайбільше спілкуватися з учнями початкової школи. Водночас лише 12,5% другокурсників консультуються з досвідченими педагогами, 8,3% – виконують спеціальні вправи, 10,8% – застосовують діагностичні методики для визначення комунікативних здібностей і потенційних можливостей.

Дослідження засвідчило, що лише та 6,4% респондентів переглядають відеозаписи уроків учителів. Занепокоєння викликають відповіді, тих студентів (47,6%), які обрали лише один варіант відповіді. Якісний аналіз анкетування підтвердив, що переважно це стосується другокурсників із низькою академічною успішністю. На нашу думку, вибір опитаних був не

випадковий, тому що під час аудиторних занять викладачі університету вимагають якісної підготовки й оцінюють, у першу чергу, вміння знаходити й аналізувати навчальну літературу, висловлювати власну думку щодо прочитаного. Індивідуальні бесіди зі студентами дозволяють зробити висновки, що необхідність написання рефератів, курсових робіт, виконання індивідуальних науково-дослідних завдань не спонукає на належному рівні майбутні фахівців до співпраці з досвідченими педагогами, спілкування з учнями початкової школи, застосування діагностичних методик, тому студенти-другокурсники продемонстрували саме такі результати.

З метою детальнішого з'ясування провідних мотивів, які спонукають майбутніх учителів початкової школи до підвищення рівня комунікативної компетентності, було поставлено запитання: «Що спонукає Вас до підвищення комунікативної компетентності?». Результати опитування студентів подаємо на рис.3.3.

Отримані дані наочно демонструють розподіл пріоритетів. Саме наявністю мотивів четвертого рівня пояснюємо той факт, що 43,4% майбутніх фахівців вважають значним кроком у своєму навчанні педагогічну практику, тому намагаються напружено працювати, щоб здобувати репутацію старанного студента; 20,3% відповіли, що цікаво більше дізнатися про особливості та специфіку педагогічного спілкування.

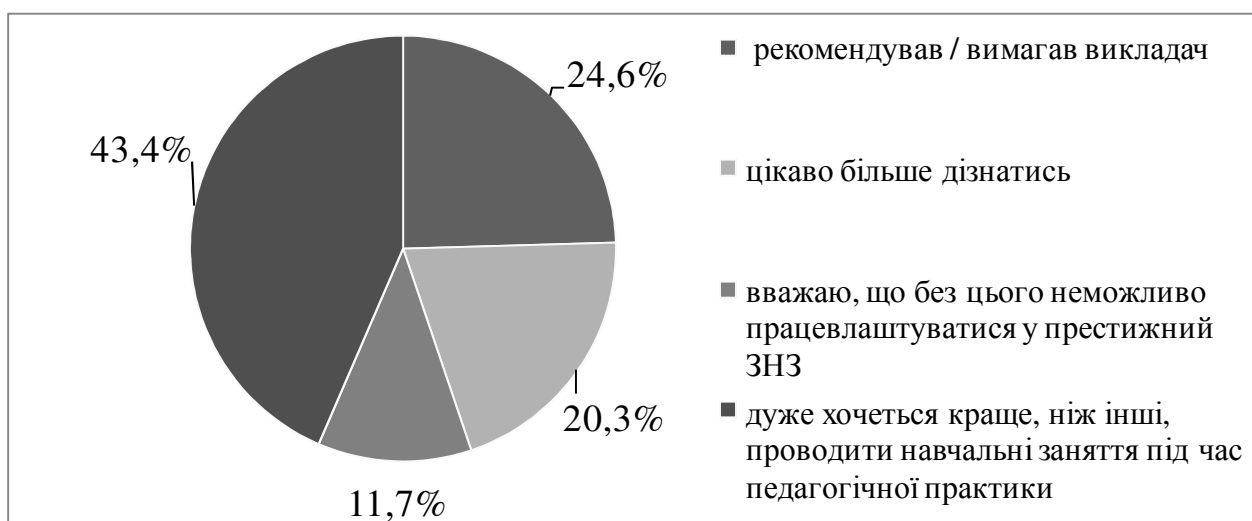


Рис. 3.3. Гістограма розподілу відповідей студентів на запитання: «Що спонукає Вас до підвищення комунікативної компетентності?»

Відтак, ми дійшли висновку, що, спрямовуючи діяльність студентів на формування комунікативної компетентності, необхідно надати особливої уваги педагогічній практиці. Для цього було поставлено запитання: «Яке значення має педагогічна практика для формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкової школи?».

Результати опитування студентів подаємо на рис.3.4.

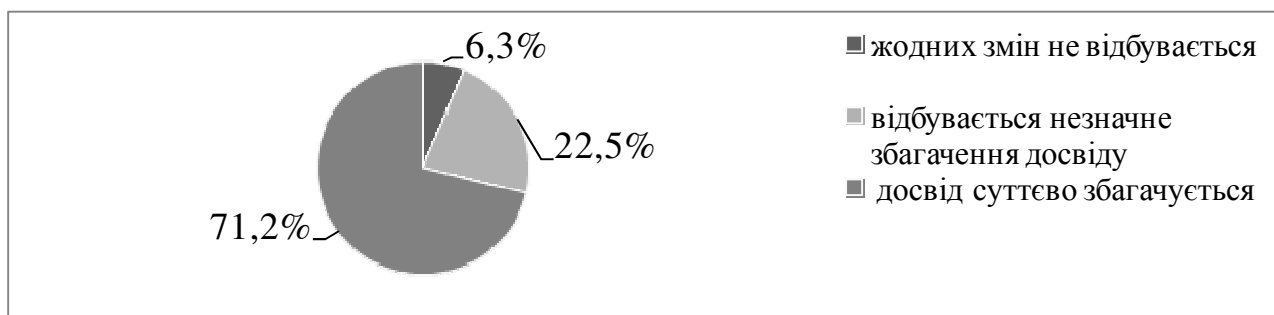


Рис. 3.4. Гістограма розподілу відповідей студентів на запитання: «Яке значення має педагогічна практика для формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкової школи?»

З отриманих даних можемо зробити висновок, що переважна більшість майбутніх фахівців розуміють значення педагогічної практики та достатньо вмотивовані до професійної діяльності.

Наочно результати сформованості комунікативної компетентності за мотиваційно-ціннісним компонентом студентів КГ та ЕГ подано у табл. 3.1.

Таблиця 3.1

**Сформованість комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи за мотиваційно-ціннісним компонентом (констатувальний етап, у %)**

РІВНІ сформованості	ГРУП И	ВИЩІ НАВЧАЛЬНІ ЗАКЛАДИ		Середнє значення, у %
		Київський університет імені Бориса Грінченка	Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка	
Високий	КГ	3,87	2,86	3,36
	ЕГ	3,24	2,94	3,09
Достатній	КГ	25,12	27,14	26,13
	ЕГ	23,15	26,47	24,81
Середній	КГ	38,16	41,43	39,80
	ЕГ	43,52	41,18	42,35
Низький	КГ	32,85	28,57	30,71
	ЕГ	30,09	29,41	29,75



Нами з'ясовано, що у Київському університеті імені Бориса Грінченка високий рівень сформованості комунікативної компетентності за мотиваційно-ціннісним компонентом мають 3,87% майбутніх фахівців КГ і 3,24% ЕГ; достатній – 25,12% респондентів КГ і 23,15% – ЕГ; середній – 38,16% студентів КГ і 43,52% – ЕГ; низький – 32,85% у КГ і 30,09% – у ЕГ.

Аналіз даних, поданих у таблиці, переконує, що значення, отримані в Дрогобицькому державному педагогічному університеті імені Івана Франка, дещо різняться. Так, у середньому студенти ЕГ із високим рівнем сформованості комунікативної компетентності за мотиваційно-ціннісним компонентом становлять 3,09%, достатнім – 24,81%, середнім – 42,35%, низьким – 29,75%; у КГ: 3,36% мають високий рівень, 26,13% – достатній, 39,80% – середній, 30,71% – низький. Відтак, з'ясовано, що перед початком експериментального навчання майбутні вчителі початкової школи КГ та ЕГ мають відносно однакову сформованість комунікативної компетентності за мотиваційно-ціннісним компонентом на середньому рівні.

Рівень і показники сформованості комунікативної компетентності за когнітивним компонентом (теоретична підготовка) визначалися після вивчення таких навчальних дисциплін, як: «Вступ до спеціальності» (за новим навчальним планом «Університетські студії») (І курс, І семестр), «Українська мова (за професійним спрямуванням)» (І курс, І семестр), «Сучасна українська мова з практикумом» (І курс, II семестр), «Основи педагогіки» (І курс, II семестр), «Дидактика» (II курс, III семестр), «Методика навчання літературного читання» (II курс, IV семестр). Це дозволило порівняти сформованість комунікативної компетентності студентів за означеним компонентом (результати першого і третього зрізів констатувального етапу експерименту).

У додатку Ф (табл. Ф1) подано динаміку сформованості комунікативної компетентності студентів – майбутніх учителів початкової школи (за когнітивним компонентом).

Інформація, подана в додатку, засвідчує, що отримані цифрові дані

досить характерно відображають динаміку сформованості комунікативної компетентності під час теоретичної підготовки. Аналіз результатів доводить, що після вивчення навчальної дисципліни «Вступ до спеціальності» («Університетські студії») 1,43% студентів ЕГ мають високий рівень сформованості комунікативної компетентності за означеним компонентом, 4,96% – достатній, 35,69% – середній та 57,92% – низький; у КГ: 1,44% – високий, 7,21% – достатній, 35,26% – середній та 56,09% – низький; навчальної дисципліни «Сучасна українська мова з практикумом» – в ЕГ: 1,43% – високий, 5,68% – достатній, 37,79% – середній, 55,10% – низький; у КГ: 1,44% – високий, 7,21% – достатній, 36,70% – середній, 54,65% – низький; «Основи педагогіки» – в ЕГ: 2,12% – високий, 5,68% – достатній, 37,83% – середній, 54,37% – низький; у КГ: 1,44% – високий, 7,93% – достатній, 37,4% – середній, 53,23% – низький; «Дидактика» – в ЕГ: 2,86% – високий, 17,16% – достатній, 33,50% – середній, 46,48% – низький; у КГ: 3,61% – високий, 17,27% – достатній, 37,39% – середній, 41,73% – низький; «Методика навчання літературного читання» – в ЕГ: 2,86% – високий, 17,16% – достатній, 40,07% – середній, 39,91% – низький; у КГ: 3,61% високий, 17,99% – достатній, 38,82% – середній, 39,58% – низький.

Узагальнені дані сформованості комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи за когнітивним компонентом на констатувальному етапі подаємо в таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

**Сформованість комунікативної компетентності майбутніх учителів  
початкової школи за когнітивним компонентом  
(констатувальний етап, у %)**

РІВНІ сформованості	ГРУПИ	ВИЩІ НАВЧАЛЬНІ ЗАКЛАДИ		Середнє значення, у %
		Київський університет імені Бориса Грінченка	Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка	
1	2	3	4	5
Високий	КГ	4,35	2,86	3,61
	ЕГ	2,78	2,94	2,86
Достатній	КГ	18,84	17,14	17,99
	ЕГ	16,67	17,65	17,16

1	2	3	4	5
Середній	КГ	34,78	37,14	35,96
	ЕГ	37,49	36,77	37,13
Низький	КГ	42,03	42,86	42,44
	ЕГ	43,06	42,64	42,85

Таким чином, нами з'ясовано, що перед початком навчальної (психолого-педагогічної) практики кількість студентів ЕГ із високим рівнем сформованості становить 2,86% , достатнім – 17,16%, середнім – 37,13% , низьким – 42,85%; студентів КГ: 3,61% – високий, 17,99% – достатній, 35,96% – середній, 42,44% – низький.

Про сформованість готовності студентів до комунікативної діяльності за діяльнісно-процесуальним компонентом можемо стверджувати на основі результатів експертного оцінювання фрагментів навчальних занять, проведених студентами під час вивчення таких навчальних дисциплін, як: «Методика навчання української мови» (IV семестр), «Методика навчання літературного читання», «Методика навчання освітньої галузі «Математика», «Методика навчання освітньої галузі «Природознавство» і «Педагогічна майстерність» (IV–V семестри). Експерти визначали сформованість комунікативних умінь майбутніх фахівців за шкалою, що охоплювала від 0 до 10.

Стан сформованості комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи за діяльнісно-процесуальним компонентом подаємо у таблиці 3.3.

Таблиця 3.3

**Сформованість комунікативної компетентності майбутніх учителів  
початкової школи за діяльнісно-процесуальним компонентом  
(констатувальний етап, у %)**

РІВНІ сформованості	ГРУПИ	ВИЩІ НАВЧАЛЬНІ ЗАКЛАДИ		Середнє значення
		Київський університет імені Бориса Грінченка	Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка	
1	2	3	4	5
Високий	КГ	1,45	1,47	1,46
	ЕГ	1,39	1,43	1,41

Продовження табл. 3.3

1	2	3	4	5
Достатній	КГ	7,25	5,88	6,57
	ЕГ	5,56	5,71	5,64
Середній	КГ	36,23	35,30	35,76
	ЕГ	36,11	35,71	35,91
Низький	КГ	55,07	57,35	56,21
	ЕГ	56,94	57,15	57,04

Як бачимо з табличних даних, у середньому студенти ЕГ із високим рівнем сформованості комунікативної компетентності за діяльнісно-процесуальним компонентом становлять 1,41%, достатнім – 5,64%, середнім – 35,91% та низьким – 57,04%; у КГ: 1,46% мають високий рівень, 6,57% – достатній, 35,76% – середній, 56,21% – низький. Відтак, встановлено, що у студентів ЕГ і КГ груп сформовано комунікативну компетентність за означеним компонентом переважно на середньому та низькому рівнях.

Стан сформованості комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи за рефлексивним компонентом подаємо у таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

**Сформованість комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи за рефлексивним компонентом (констатувальний етап, у %)**

РІВНІ сформованості	ГРУПИ	ВИЩІ НАВЧАЛЬНІ ЗАКЛАДИ		Середнє значення
		Київський університет імені Бориса Грінченка	Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка	
Високий	КГ	1,45	1,47	1,46
	ЕГ	2,78	2,94	2,86
Достатній	КГ	17,39	5,88	11,64
	ЕГ	16,67	5,71	11,19
Середній	КГ	21,74	35,30	28,52
	ЕГ	27,78	34,20	30,99
Низький	КГ	59,42	57,35	58,38
	ЕГ	52,77	57,15	54,96

Як бачимо з табличних даних, у середньому студенти ЕГ із високим рівнем сформованості комунікативної компетентності за рефлексивним компонентом становлять 2,86%, достатнім – 11,19%, середнім – 30,99% та низьким – 54,96%; у КГ: 1,46% мають високий рівень, 11,64% – достатній, 28,52% – середній, 58,38% – низький. Відтак, встановлено, що у студентів ЕГ

і КГ груп сформовано комунікативну компетентність за рефлексивним компонентом переважно на середньому та низькому рівнях.

На основі результатів, отриманих під час констатувального етапу експерименту, визначено стан сформованості комунікативної компетентності студентів ЕГ і КГ (табл. 3.5).

Таблиця 3.5

**Стан сформованості комунікативної компетентності  
майбутніх учителів початкової школи (констатувальний етап, у %)**

№ з/п	Рівні	ГРУПИ	
		ЕГ	КГ
1	Високий	2,56	2,47
2	Достатній	14,70	15,59
3	Середній	36,59	35,01
4	Низький	46,15	46,93

Узагальнення результатів опитування на констатувальному етапі експерименту підтвердило зроблені попередні висновки: за традиційним навчанням майбутні педагоги недостатньо володіють теоретичними знаннями, у них на не належному рівні сформовано комунікативні вміння, вони неповною мірою готові до педагогічного спілкування.

Враховуючи зазначене, вважаємо за необхідне вдосконалити зміст, форми і методи формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи, що передбачає посилення змістово-методичного забезпечення педагогічної практики.

*Формувальний етап експерименту* полягав у запровадженні розроблених нами педагогічних умов формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи під час педагогічної практики у загальноосвітніх навчальних закладах різних типів та виявленні залежності між визначеними педагогічними умовами і рівнем сформованості означеної компетентності. Цей етап експерименту складався з трьох зрізів. Для його проведення сформульовано робочу гіпотезу, яка полягала в тому, що сформованість комунікативної компетентності залежить від безперервного впровадження визначених педагогічних умов у процес проходження студентами педагогічної практики. Наскрізною ідеєю

формувального етапу експерименту було забезпечення комунікативно компетентнісної організації педагогічної практики, отримання відповідних результатів про її вплив на сформованість комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Реалізація мети формувального експерименту здійснювалась на основі оновлення змісту, вдосконалення форм і методів формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців під час практики, спрямованості її завдань на розвиток мотиваційно-ціннісного ставлення студентів до означеної компетентності, забезпечення суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії. Організація практичної роботи студентів ЕГ під час формувального експерименту полягала в поєднанні традиційного та запропонованого способів формування комунікативної компетентності. На проміжних етапах здійснювалося діагностування сформованості комунікативної компетентності майбутніх педагогів, корекція умов її формування, контроль і проектування ефективних шляхів удосконалення досліджуваного процесу.

Рівні та показники сформованості комунікативної компетентності студентів визначалися за розробленим діагностичними інструментарієм після закінчення кожного етапу дослідження (зрізу) відповідно до методики їх розроблення, описаної під час констатувального експерименту. Це уможливило порівняти стан сформованості комунікативної компетентності майбутніх фахівців початкової освіти за результатами першого і третього зрізів.

Перший контрольний зріз проводився після завершення першого (початкового) етапу експериментального навчання, проходження студентами навчальної (психолого-педагогічної) практики (III курс, V семестр), на якому в майбутніх фахівців цілеспрямовано формувалося ціннісне ставлення до формування комунікативної компетентності, розвиток мотивів, відбувалася рефлексія (детально цей аспект подано в підрозділі 2.2). На цьому етапі студенти-практиканти адаптувалися до умов

навчально-виховного процесу початкової школи, формували особистісні стосунки з викладачем-методистом, учителями. Під час такого дослідження у студентів ЕГ сформувався переважно достатній (32,39%) і середній (30,68%) рівні сформованості комунікативної компетентності за мотиваційно-ціннісним компонентом, з'явилося усвідомлення гуманістичних цінностей та позитивних соціально-ціннісних установок у педагогічному спілкуванні, прагнення достатньою мірою оволодіти комунікативною компетентністю, уявлення про власний комунікативний потенціал (т.т. притаманні об'єктивні й суб'єктивні комунікативні можливості, які реалізуються як свідомо, так і стихійно і є внутрішнім резервом [198]).

Враховуючи латентний і водночас стрибкоподібний характер розвитку в студентів мотиваційно-ціннісного ставлення до формування комунікативної компетентності, на подальших етапах педагогічної практики йому надавалось більшої уваги. Крім того, як зазначено попередньо, розвиток мотиваційно-ціннісного ставлення до формування комунікативної компетентності у процесі педагогічної практики відбувався по-різному. Зауважимо, що виокремилася група студентів, у яких цей процес відбувався уповільнено. Вони потребували більше часу для того, щоб усвідомити цінності педагогічного спілкування, переглянути та переосмислити своє бачення на власний ідеал учителя початкової школи.

На нашу думку, суттєве значення у процесі розвитку мотиваційно-ціннісного ставлення до формування комунікативної компетентності має успішність проходження педагогічної практики. По-перше, тому, що цей інтегрований показник характеризує також мотивацію студента, яка, як уже зазначалось, складає загальний мотиваційний фон, на якому відбувається формування зазначеного компонента. По-друге, перші невдачі під час педагогічної практики приводять до зниження бажання працювати в школі, розчарування та песимістичного настрою. На такому негативному емоційному фоні частково втрачаються інтерес і бажання оволодівати

комунікативною компетентністю. У зв'язку з цим нами визначено проходження навчальної (психолого-педагогічної) практики як кризовий момент у формуванні мотиваційно-ціннісного ставлення до комунікативної компетентності.

Хоча домінуючим завданням початкового етапу було осмислення майбутніми вчителями початкової школи гуманістичних цінностей та позитивних соціально-ціннісних установок у педагогічному спілкуванні, а також розуміння цінності формування комунікативної компетентності, не можна не враховувати того, що під час проходження навчальної (психолого-педагогічної) практики майбутні фахівці одержували нові та поглиблювали здобуті мовно-мовленнєві знання і знання з основ педагогічного спілкування, які є складовими когнітивного компонента комунікативної компетентності, а, відповідно, необхідно було збільшити їх обсяг. Із цією метою до завдань навчальної (психолого-педагогічної) практики додано такі, як: психолого-педагогічне спостереження та аналіз десяти навчальних занять, проведених учителями початкової школи (студенти спостерігають за комунікативними прийомами і засобами, які застосовує педагог).

Якісний аналіз виконання завдань навчальної (психолого-педагогічної) практики) засвідчив, наскільки активно у майбутніх фахівців відбувалося формування комунікативної компетентності за когнітивним компонентом. Аналіз отриманих результатів доводить, що після вивчення студентами навчальних дисциплін «Педагогічна психологія», «Педагогічна майстерність», «Методика навчання української мови» (III курс, V семестр) стан сформованості комунікативної компетентності за когнітивним компонентом підвищився. В ЕК 6,41% майбутніх фахівців мають високий рівень, 23,57% – достатній, 39,30% – середній та 30,72% – низький; у КГ: 5,77% – високий, 23,02% – середній, 40,28% – достатній та 30,93% – низький.

Так, під час педагогічних спостережень та аналізу навчальних занять, проведених учителями початкової школи, приблизно 17% студентів правильно і повністю виділяли комунікативні прийоми і засоби, застосовані



педагогами відповідно до комунікативної мети та мовленнєвих ситуацій; 38% майбутніх фахівців виокремлювали обмежену кількість комунікативних прийомів і засобів, вузько й однозначно сприймали їх; 45% практикантів мали труднощі у процесі виконання зазначених дій, не могли вирізнити чинники, які впливали на ефективність педагогічного спілкування. Відтак, порівняно з результатами констатувального етапу експерименту, в майбутніх педагогів відбулися позитивні зміни щодо сформованості комунікативної компетентності за когнітивним компонентом, уміння встановлювати взаємозв'язки між комунікативними прийомами, засобами і комунікативною метою, мовленнєвою ситуацією.

Цей етап формування комунікативної компетентності давав змогу підвищити також сформованість діяльнісно-процесуального компонента. Так, майбутні фахівці проводили індивідуальні та колективні бесіди з учнями, їхніми батьками, вчителями, організовували дозвілля учнів на перервах, готували виступи (на засіданнях методичних об'єднань учителів початкової школи, батьківських зборах). Вивчення результатів самоаналізу студентів засвідчило, що суттєвих зрушень у показниках сформованості комунікативної компетентності за діяльнісно-процесуальним компонентом майже не відбулося. Водночас, зважаючи на специфіку зазначеного виду практики, зазначимо, що нами й не передбачалося їх виокремлення. Вважаємо достатніми такі результати: у 4,29% студентів ЕГ зафіксовано високий рівень сформованості комунікативної компетентності за діяльнісно-процесуальним компонентом, 13,03% – достатній, 32,64% – середній, 50,04% – низький (оцінювалися лише ті комунікативні вміння, які могли за умовами експерименту закріплюватися на цьому етапі).

Отже, за своєю значущістю і результативністю перший (початковий) етап експериментального навчання був досить насиченим і важливим, багато в чому визначав успішність подальшої діяльності. Вирішивши основне завдання – формування необхідного мотиваційно-ціннісного ставлення, було

створено передумови для переходу до другого (основного) етапу формування комунікативної компетентності.

*Другий контрольний зріз* проводився на основному етапі, який охоплював педагогічну (літню) (III курс, VI семестр, 3 тижні); педагогічну (виробничу) (IV курс, VII семестр, 5 тижнів) практику. Його мета полягала головним чином у подальшому розвитку спрямованості студентів, поглибленні мовно-мовленнєвих знань і знань з основ педагогічного спілкування і розвитку комунікативних умінь. Упродовж теоретичного навчання на третьому курсі нами проведено діагностичні зрізи сформованості комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи за когнітивним компонентом. Узагальнені результати сформованості комунікативної компетентності майбутніх фахівців за когнітивним компонентом (VII семестр) подаємо в додатку Ф (табл.Ф2). Так, в ЕГ кількість студентів із високим рівнем сформованості комунікативної компетентності за когнітивним компонентом становить 8,53%, достатнім – 28,52%, середнім – 47,87%, низьким – 15,08%; у КГ: 6,48% – високий, 26,61% – достатній, 43,16% – середній, 23,75% – низький.

Отримані результати спричинили аналіз потенційних можливостей дисциплін психолого-педагогічного циклу, фахових методик у процесі формування комунікативної компетентності, зокрема її когнітивного компонента. Нами з'ясовано, що вони реалізуються недостатньо. Встановлено, що в діючих робочих навчальних програмах дисциплін відсутня інтеграція та систематизація знань із основ педагогічного спілкування, комунікативних вмінь майбутніх фахівців як передумови формування їхньої комунікативної компетентності під час педагогічної практики. Це і зумовило нас розробити та впровадити в освітній процес спецкурс «Основи формування комунікативної компетентності вчителя початкової школи» (для студентів IV курсу, VII семестр) перед початком педагогічної (виробничої) практики.

У процесі педагогічної (літньої) практики (III курс, VI семестр) ми

вважали за доцільне спрямувати майбутніх фахівців на визначення особливостей спілкування учнів у позанавчальному процесі. Наведемо приклади завдань, які виконували студенти-практиканти під час означеного виду практики: спостереження за спілкуванням дітей у тимчасовому колективі; підготовка сценарію та проведення загальнотабірного свята.

Щодо першого завдання, то варто зазначити, що нами було розроблено питання, на які студенти мали відповісти у своїх звітах про проходження практики. Аналізуючи звітну документацію, нами встановлено, що загалом майбутнім фахівцям на початку практики було складно створити відповідний позитивний настрій під час спілкування з дітьми. Практиканти часто соромилися демонструвати перед учнями свій емоційний стан. Студенти зазначали також, що відчували труднощі у здійсненні індивідуального підходу під час спілкування, особливо тоді, коли діти потребували підтримки.

Зауважимо, що 19% майбутніх учителів початкової школи правильно відповіли на всі запропоновані питання; 36% – зазначили, що їм складно визначити особливості спілкування між дівчатками і хлопчиками і 45% – не відповіли на запитання: «Якщо певні форми спілкування дівчаток і хлопчиків негативно впливають на загальну атмосферу в колективі, як Ви змінили б їхню поведінку? Що зробили для цього?».

Для успішного проходження студентами означеного виду практики нами було укладено Щоденник проходження педагогічної (літньої) практики.

Зважаючи на одержані результати, під час проведення звітної конференції за результатами педагогічної (літньої) практики студентам було запропоновано виступити з доповідями, що стосувалися гендерних особливостей міжособистісного спілкування в молодшому шкільному віці з використанням різноманітних технічних засобів – аудіо–, відеозаписів, мультимедійних систем, SMART–дошок тощо.

Орієнтовні теми виступів студентів на звітній конференції після педагогічної (літньої) практики подаємо в додатку У.

Нам видалося важливим на цьому етапі включення елементів ігрових технологій, оскільки це уможлиблює збереження емоційного настрою в майбутніх учителів початкової школи і перетворює рутинну, а часом – формальну роботу – на цікаву справу, тому доповіді проходили в довільній формі, з елементами рольової та імітаційної гри. Важливим є також те, що під час педагогічної (літньої) практики взаємодія полягала в поступовому послабленні безпосередньої допомоги викладача студентам у дедалі більшому сприянні розвитку їхньої самостійності та творчості у спілкуванні.

Друге завдання було визначено тому, що на початковому етапі в самоаналізі виступів перед учнівським колективом значна кількість студентів зазначили, що відчували страх, виступаючи перед великою аудиторією. Акцентуємо увагу й на тому, що в самоаналізі проведення загальнотабірних свят 38% практикантів зазначили, що відчували теж подібні емоції.

У VII семестрі було проведено діагностичний зріз стану сформованості комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи після вивчення спецкурсу «Основи формування комунікативної компетентності вчителя початкової школи».

Узагальнені дані подаємо в додатку Ф (табл. Ф3).

Як бачимо з додатку, в ЕГ кількість студентів із високим рівнем сформованості комунікативної компетентності (когнітивний компонент) становить 22,09%, достатнім – 41,47%, середнім – 27,80%, низьким – 8,64%; у КГ: 13,67% – високий, 25,88% – достатній, 38,86% – середній, 21,59% – низький.

Під час спостережень за діяльністю студентів з'ясовано, що їхні індивідуальні відмінності у формуванні комунікативної компетентності почали виявлятися настільки помітно, що стали суттєвим чинником, який не можна було ігнорувати у процесі викладання спецкурсу та організації виробничої практики. З огляду на це нами було прийняте рішення проводити подальше експериментальне навчання диференційовано.

Для встановлення технологічних груп взято за основу інтегровані показники, визначені С.Мартиненко у докторській дисертації, а саме: «тип

центрації та академічна успішність» [175, с.338]. Перший, на думку вченої, «відображав спрямованість професійних цінностей, другий – сформованість навчальної діяльності, рівень пізнавального інтересу, якість засвоєння знань і вмінь, задоволеність практичною діяльністю й активність студента» [175, с.307–308].

У визначенні типу центрації ми спирались також на ідеї І.Федотенко, яка досліджувала становлення професійно ціннісної орієнтації у студентів та виокремила такі домінуючі типи центрації, як: гуманістична (орієнтування на дитину, її можливості, особливості, інтереси та самопочуття), егоцентрація (орієнтування на власні інтереси, можливості, потреби і професійний успіх), технологічна (орієнтування на навчальний предмет, гностичні та технологічні аспекти професійної діяльності), конформістська (пріоритетне орієнтування на вимоги адміністрації, погляди колег, їх позиції, амбіційні запити батьків учнів). Визначаючи типи центрації, нами застосовано діагностичний інструментарій (за І.Федотенко) [263, 301].

За сукупністю двох показників було визначено типологічні групи студентів із: «І – високою успішністю проходження педагогічної практики за сприятливої (гуманістичної) центрації; II – високою успішністю проходження педагогічної практики за несприятливої (егоїстичної, бюрократичної, конформістської, авторитарної) центрації; III – низькою успішністю проходження педагогічної практики за сприятливої центрації; IV – низькою успішністю проходження педагогічної практики за несприятливої центрації» [263, с.44].

Майбутні фахівці першої групи були найбільш успішними і продемонстрували найвищі результати сформованості комунікативної компетентності. Студенти другої групи показали високі результати сформованості комунікативної компетентності за когнітивним компонентом та виявили середні показники за мотиваційно-ціннісним, діяльнісно-процесуальним і рефлексивним. У респондентів третьої групи на середньому рівні було сформовано комунікативну компетентність за когнітивним і

діяльнісно-процесуальним компонентами і на достатньому за мотиваційно-ціннісним і рефлексивним. До четвертої групи віднесено студентів, які мали незначні результати сформованості комунікативної компетентності та вимагали у процесі проходження педагогічної практики особливої уваги.

З урахуванням зазначених категорій студентів (II та IV групи) на другому етапі експерименту доводилось досить часто застосовувати прийоми мотивації та стимулювання інтересу до формування комунікативної компетентності. Це досягалось за рахунок проведення дискусій, тренінгів, методу відеозапису, застосування емоційно насичених завдань, які містили комічні або драматичні сюжети. Студентам першої групи пропонувалися завдання проблемного характеру, що вимагали самостійного виконання. Варто зазначити, що допомоги від викладачів і вчителів потребували також майбутні фахівці третьої групи. Найскладнішим у вирішенні завдань для них було створення комунікативних прийомів і прийняття рішень у конкретній ситуації педагогічного спілкування. У цьому випадку їм завжди була потрібна людина, яка допомагала б як правильно вчинити і спрогнозувати наслідки дій, тому після проведення навчальних занять студенти третьої групи обов'язково здійснювали самоаналіз, оцінювали ефективність застосування тих або інших прийомів і засобів педагогічного спілкування. Досить ефективними виявилися дискусії, учасники яких обмінювалися думками про доцільність комунікативних дій студента, аналізували комунікативні ситуації, які виникали, визначали й обговорювали альтернативні вирішення проблем. Дієвим був також метод аналізу конкретної ситуації з метою встановлення причин її виникнення, стану суб'єктів навчально-виховного процесу і мотивів їх поведінки.

Щодо завдань, якими доповнено програму педагогічної (виробничої) практики, то варто зазначити, що вони передбачали диференціацію (за С.Мартиненко) [176]. Наведемо приклади подібних завдань.

*Дослідницькі завдання:* а) визначте типові характеристики Вашої невербальної поведінки у системі «вчитель-учень» (Запитальник

«Невербальні характеристики спілкування» (методики Н.Бітянової та В. Лабунської в авторській модифікації стосовно педагогічного спілкування І. Аносова); б) розробіть план удосконалення власної невербальної поведінки.

*Аналітичні завдання:* а) проаналізуйте, яким чином застосовуються вчителем початкової школи вербальні та невербальні засоби педагогічного спілкування на уроці (на основі спостережень десяти уроків); б) визначте домінуючий стиль педагогічного спілкування вчителя з учнями.

*Конструктивні завдання:* а) розробіть перелік тем виступів студентів на методичному об'єднанні вчителів початкової школи з проблеми педагогічного спілкування ; б) продумайте і складіть виступ з обраної теми; в) оцініть Ваш виступ щодо розкриття зазначеної проблеми.

Корисну інформацію про сформованість комунікативних умінь ми здобули під час спостереження за спілкуванням студентів із батьками учнів. Так, майбутнім педагогам було цікаво дізнатися, які проблеми виникають у батьків під час спілкування з дітьми, тому програму педагогічної (виробничої) практики доповнено завданнями, які передбачали консультування батьків учнів із метою вирішення проблем, які виникають під час спілкування з дітьми та підготовку виступу на батьківські збори.

Як засвідчили результати другого контрольного зрізу, здійснення диференційованого підходу, впровадження розробленого спецкурсу, змістово-методичне забезпечення педагогічної практики допомогли досить успішно сформувати у студентів комунікативну компетентність (за когнітивним, діяльнісно-процесуальним і рефлексивним компонентами).

*Третій діагностичний зріз* проводився на підсумковому етапі експерименту. Беручи за основу наукове бачення С.Мартиненко щодо визначеної проблеми, вважаємо, що саме виконання професійних функцій та завдань є важливим чинником у формуванні комунікативної компетентності [176]. У предметній дії (за О. Леонтьєвим), визначається мета діяльності, деталізується програма дій, у повному обсязі розкривається

інформаційна основа діяльності, відпрацьовуються процеси прийняття рішень [161, 304]. Не зважаючи на те, що домінувальною метою підсумкового етапу було формування у студентів відповідних умінь задля здійснення ефективної комунікативної діяльності; розвиток індивідуального стилю педагогічного спілкування, ми сподівалися, що у процесі активної самостійної діяльності відбуватиметься подальший розвиток професійно-педагогічної спрямованості та мотиваційно-ціннісного ставлення до комунікативної компетентності та інтеграція мовно-мовленнєвих знань і знань із основ педагогічного спілкування.

Встановлено, що на означеному етапі відбувся розподіл всередині типологічних груп, частіше – за рахунок зміни типу концентрації. Так, кількість студентів першої та третьої груп збільшилась приблизно на 12–17%. Результати діагностичних зрізів засвідчили, що на третьому етапі чинник концентрації відігравав більш важливу роль, аніж успішності проходження педагогічної практики. Ми дійшли такого висновку на основі аналізу динаміки показників сформованості комунікативної компетентності у студентів третьої типологічної групи (у них спостерігалася сприятлива концентрація за низької успішності).

Проблеми експериментального проходження педагогічної (виробничої) практики були пов'язані з тим, що відбулися зміни у ставленні студентів до засвоєння теоретичних знань. Стає яскраво вираженою залежність спрямованості їх практичної діяльності від накопичення знань – до засвоєння професійної діяльності. Саме в цей період студенти критично ставляться до тих теоретичних знань, які вони здобувають під час аудиторних занять – основним критерієм є їх застосовування у практичній діяльності. Діагностування було здійснено після педагогічної (виробничої) практики.

Результати діагностичного зрізу сформованості комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи (за когнітивним компонентом) подаємо в додатку Ф (табл.Ф4).



Як бачимо з табличних даних, перед педагогічною (виробничою) практикою високий рівень сформованості комунікативної компетентності (за когнітивним компонентом) мають 28,06% студентів ЕГ і 17,27% осіб КГ, достатній відповідно – 49,02% і 35,96 %, середній рівень – 18,63% і 28,06%, низький – 4,29% і 18,71%. Для того, щоб формування мовно-мовленнєвих знань і знань з основ педагогічного спілкування на цьому етапі відбувалось успішно, ми якомога частіше надавали можливість студентам творчо застосовувати їх під час проведення навчальних занять. Після закінчення третього етапу в сформованості комунікативної компетентності (за мотиваційно-ціннісним компонентом) спостерігалася позитивна динаміка: у 35,46% майбутніх фахівців ЕГ було зафіксовано однаково високі показники ціннісного ставлення до формування комунікативної компетентності. В КГ показники дещо нижчі – високі показники за всіма критеріями мають лише 20,09% респондентів.

Варто зазначити, що специфіка третього етапу полягала у збільшенні значущості індивідуальних форм роботи зі студентами. Це й спонукало враховувати рівень сформованості комунікативної компетентності та характер труднощів. З'явилася реальна можливість забезпечити кожному студенту змогу визначати свої комунікативні якості, рівень володіння комунікативними вміннями. З огляду на зазначене цікавим є ведення блогу студента-практиканта, в якому відбувається систематична вербалізація думок, почуттів, емоцій майбутніх фахівців, відбувається зворотній зв'язок від викладачів, учителів початкової школи, що створює сприятливі умови для руйнування стереотипів неадекватного самосприйняття, збільшення комунікативного потенціалу.

Це мало позитивні результати: в сформованості комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи (за діяльнісно-процесуальним компонентом) відбулася помітна позитивна динаміка. Після закінчення третього етапу 22,83% практикантів ЕГ мали високий рівень сформованості, 38,56% – достатній, 24,27% – середній і 14,34% – низький.

Для порівняння наведемо результати КГ. Зауважимо, що лише у 12,95% майбутніх фахівців сформовано комунікативну компетентність за діяльнісно-процесуальним компонентом на високому рівні, 27,32% – середньому, 38,85% – достатньому, 20,87% – низькому. Оцінювання сформованості комунікативної компетентності майбутніх фахівців відбувалася за допомогою завдань педагогічної (виробничої) практики, які уможливили визначати повноту і розгорнутість дій на всіх рівнях засвоєння, локального відтворення, моделювання і системного включення. Завершальний діагностичний зріз був за своєю сутністю підсумковим, що дало змогу зробити висновки про сформованість комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи за визначеними компонентами. Його дані дають усі підстави стверджувати, що в результаті проведеного експериментального навчання більшість студентів експериментальних груп мали високий і достатній рівні сформованості комунікативної компетентності.

Таким чином, результати констатувального етапу експерименту засвідчили, що змістово-методичне забезпечення формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи у процесі педагогічної практики потребує вдосконалення, що можливе за умови введення до програм комунікативних завдань, застосування ефективних форм і методів, а також вивчення спецкурсу «Основи формування комунікативної компетентності вчителя початкової школи», який поглиблює та вдосконалює комунікативні вміння та навички, а, отже, й сформованість комунікативної компетентності.

### **3.2. Аналіз результатів експерименту**

Ефективність упровадження педагогічних умов формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи у процесі практики та педагогічного експерименту, охарактеризовані в

попередніх розділах, виявляються в результатах проведеного дослідження. З метою визначення їх ефективності нами проведено зрізи: *констатувальний* – для встановлення початкового рівня сформованості комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи; *поточний* – для з'ясування динаміки формування компонентів комунікативної компетентності після проходження студентами різних видів педагогічної практики; *підсумковий* – на завершальному етапі експериментальної роботи. За основу було взято методику формувального експерименту, сутність якої полягала в тому, що умови формування комунікативної компетентності в процесі експерименту вводилися поступово і піддавалися уточненню.

На початку дослідження ми визначились із його часовими та кількісними межами. Як уже зазначалося попередньо, студентів II курсу денної форми навчання напряму підготовки 6.010102 «Початкова освіта» Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка та факультету початкової освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка було розподілено на експериментальні та контрольні групи. Результати формувального експерименту подаються нами після закінчення виробничої практики у VIII семестрі.

У процесі формування комунікативної компетентності під час педагогічної практики студентами експериментальних груп цілеспрямовано реалізувалися розроблені нами педагогічні умови, а майбутні фахівці контрольних груп педагогічну практику проходили традиційно. Порівняльний аналіз результатів діагностування сформованості комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи експериментальної та контрольної груп на проміжних і завершальному етапах експериментального навчання дозволив визначити ефективність розроблених педагогічних умов.

Для визначення вибіркової сукупності (кількість студентів) використано методику розрахунків І. Кокрена [80], за якою величина вибіркової сукупності визначається за формулою:

$n = \frac{1}{\Delta^2 + \frac{1}{\sqrt{N}}}$ , де  $n$  – обсяг вибіркової сукупності, необхідної для достовірності одержаних результатів;  $\Delta^2$  – значення похибки (0,05);  $N$  – генеральна сукупність (кількість майбутніх учителів початкової школи, які щорічно закінчують вищі навчальні педагогічні заклади за напрямом підготовки «Початкова освіта»). За здійсненими розрахунками мінімальний обсяг вибіркової сукупності становить 57 студентів. До експерименту було залучено 279 студентів контрольної (139 осіб) та експериментальної (140 осіб) груп, що цілком достатньо для одержання достовірних даних.

За різних обставин на кінець експерименту кількість респондентів зменшилась у зв'язку з їхнім переходом до інших груп, академічними відпустками, відрахуванням за академічну неуспішність тощо. Ми не вважали за потрібне поповнювати їхню кількість, щоб зберегти цілісність груп і робочу атмосферу. На початку та наприкінці експерименту кількісне співвідношення в експериментальних і контрольних групах було дотримане як однакове, що дає підстави стверджувати про достовірність отриманих результатів.

У процесі експерименту проведено констатувальний, два контрольні та один підсумковий зрізи. Констатувальний зріз фіксував вихідний рівень сформованості комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи перед проходженням навчальної (психолого-педагогічної) практики на третьому курсі в V семестрі. Перший та другий контрольні зрізи проводилися для характеристики стану сформованості комунікативної компетентності відповідно після проходження навчальної (психолого-педагогічної) практики (V семестр) та виробничої (переддипломної) (VII семестр). Зазначимо, що перед кожним видом педагогічної практики нами проводилося діагностування стану сформованості комунікативної компетентності за когнітивним компонентом. Завершував експеримент підсумковий зріз, що припадав на закінчення виробничої (переддипломної) практики (VIII семестр).

На II курсі за допомогою статистичних критеріїв було проведено оброблення й аналіз результатів констатувального експерименту, здійснено порівняння розподілу студентів ЕГ і КГ за рівнями сформованості комунікативної компетентності, які оцінювали за формулою:

$R_p = \frac{K_p}{n} \times 100\%$ , де:  $K_p$  – кількість студентів за  $p$ -рівнем;  $p$  – *рівень* – рівень сформованості компонентів комунікативної компетентності студентів (високий, достатній, середній, низький);  $n$  – кількість студентів у групі;  $R_p$  – частка студентів від загальної кількості тих, кому властивий цей рівень [80].

Отримані дані засвідчили, що у студентів як КГ, так і ЕГ результати сформованості комунікативної компетентності були майже однакові. Зазначимо, що у більшості з них переважали середній та низький рівні сформованості комунікативної компетентності.

Високий рівень сформованості за мотиваційно-ціннісним компонентом виявили 3,09% студентів ЕГ і 3,36% – КГ; достатній – 24,81% осіб ЕГ і 26,13% – КГ; середній – 42,35% студентів ЕГ і 39,80% – КГ; низький – по 29,75% студентів ЕГ і 30,71% – КГ. Щодо рівня сформованості комунікативної компетентності за когнітивним компонентом – високий рівень мають 2,86% осіб ЕГ і 3,61% – КГ; достатній – 17,16% респондентів ЕГ і 17,99% – КГ; середній – 37,13% студентів ЕГ і 35,96% – КГ; низький – 42,85% осіб ЕГ і 42,44% – КГ. Щодо сформованості комунікативної компетентності за діяльнісно-процесуальним компонентом – високий рівень мають 1,41% студентів ЕГ і 1,46% – КГ; достатній – 5,64% осіб ЕГ і 6,57% – КГ; середній – 35,91% студентів ЕГ і 35,76% – КГ; низький – 57,04% респондентів ЕГ і 56,21% – КГ. Майбутні вчителі початкової школи ЕГ із високим рівнем сформованості комунікативної компетентності за рефлексивним компонентом становлять 2,86%, достатнім – 11,19%, середнім – 30,99% та низьким – 54,96%; у КГ: 1,46% мають високий рівень, 11,64% – достатній, 28,52% – середній, 58,38% – низький.

Сформованість комунікативної компетентності за всіма компонентами:

високий рівень – 2,56% у студентів ЕГ і 2,47% осіб КГ, достатній відповідно – 14,70% і 15,59%, середній рівень – 36,59% і 35,01%, низький – 46,15% і 46,93%.

Результати першого діагностичного зрізу сформованості комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи засвідчили, що досліджуваний процес у студентів ЕГ відбувався значно інтенсивніше (таблиця 3.6).

Таблиця 3.6

**Стан сформованості комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи за результатами першого контрольного зрізу (у %)**

Компоненти	РІВНІ	ВИЩІ НАВЧАЛЬНІ ЗАКЛАДИ				Середньо-статистичне значення	
		Київський університет імені Бориса Грінченка	Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка				
		КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Мотиваційно-ціннісний	Високий	11,58	16,20	11,44	17,64	11,51	16,92
	Достатній	22,80	32,40	20,02	32,38	21,41	32,39
	Середній	38,60	31,96	42,8	29,40	40,70	30,68
	Низький	27,02	19,44	25,74	20,58	26,38	20,01
Когнітивний	Високий	7,24	9,72	5,71	7,35	6,48	8,53
	Достатній	26,09	30,56	27,14	26,47	26,61	28,52
	Середній	42,03	47,22	44,29	48,53	43,16	47,87
	Низький	24,64	12,50	22,86	17,65	23,75	15,08
Діялісно-процесуальний	Високий	2,90	4,17	2,86	4,41	2,88	4,29
	Достатній	10,14	14,29	8,57	11,76	9,36	13,03
	Середній	36,24	32,93	34,28	32,36	35,26	32,64
	Низький	50,72	48,61	54,29	51,47	52,50	50,04
Рефлексивний	Високий	4,17	5,79	4,29	5,88	4,23	5,83
	Достатній	22,22	27,54	22,86	26,47	22,54	27,01
	Середній	48,61	42,03	41,43	39,71	45,02	40,87
	Низький	25,0	24,64	31,42	27,94	28,21	26,29

Як бачимо з таблиці, середньостатистичні показники сформованості комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи за компонентами мають такий вигляд: *мотиваційно-ціннісний*: високий рівень – 16,92% у студентів ЕГ і 11,51% осіб КГ, достатній відповідно – 32,39% і 21,41%, середній рівень – 30,68% і 40,70%, низький – 20,01% і 26,38%; *когнітивний*:

високий рівень – 8,53% у студентів ЕГ і 6,48% осіб КГ, достатній відповідно – 28,52% і 26,61%, середній – 46,16% і 47,87%, низький – 23,75% і 15,08%; *діяльнісно-процесуальний*: високий рівень – 4,29% у студентів ЕГ і 2,88% осіб КГ, достатній відповідно – 13,03% і 9,36%, середній рівень – 32,64% і 35,26%, низький – 50,04% і 52,5%. Різниця у порівняних загальних середньостатистичних показниках сформованості комунікативної компетентності за мотиваційно-ціннісним компонентом на високому рівні становила 5,41%, достатньому – 10,98%, середньому – 10,02%, низькому – 6,37%; за когнітивним компонентом на високому рівні – 2,05%, достатньому – 1,91%, середньому – 4,71%, низькому – 8,67%; за діяльнісно-процесуальним компонентом на високому рівні становила 1,41%, достатньому – 3,67%, середньому – 2,62%, низькому – 2,46%.; за рефлексивним компонентом на високому рівні – 5,83% і відповідно 4,23%, достатньому – 27,01% і 22,54%, середньому – 40,87% і 45,02%, низькому – 26,29% і 28,21%.

Аналіз наведених даних, а також результати психолого-педагогічних спостережень, бесід зі студентами, викладачами ВНЗ, учителями початкової школи, самооцінки і звітної документації, матеріалів експертизи дають підставу стверджувати, що комунікативна компетентність найбільш інтенсивно формуються в умовах цілеспрямованого активного залучення студентів до педагогічного спілкування під час практики, що саме стимулює розвиток мотиваційно-ціннісного ставлення до формування означеної компетентності. Не менш важливим на другому етапі дослідження є рівень оволодіння основами педагогічного спілкування, вдосконалення комунікативних умінь, як у теоретичному, так і практичному значенні.

Щодо студентів КГ, то у них, зазвичай, поступово з'являється орієнтація на формування комунікативної компетентності, що пов'язано з вимогами освітнього процесу, але переважна більшість майбутніх педагогів потребує стимулювання від викладачів і вчителів початкової школи. Це є однією з причин того, що інтерес до означеного процесу був незначним або

взагалі відсутнім. Основні мотиви для студентів цієї категорії визначаються бажанням отримати схвалення, уникнути негативної оцінки, почуттям обов'язку тощо. У свою чергу, систематичний розвиток мотиваційно-ціннісного ставлення до формування комунікативної компетентності у студентів ЕГ забезпечує більший відсоток майбутніх фахівців із високим і середнім рівнем сформованості комунікативної компетентності за мотиваційно-ціннісним компонентом. Результати контрольного зрізу (після педагогічної (виробничої) практики, VI семестр) подаємо в таблиці 3.7.

Таблиця 3.7

**Стан сформованості комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи за результатами контрольного зрізу (у %)**

Компоненти	РІВНІ	ВИЩІ НАВЧАЛЬНІ ЗАКЛАДИ				Середньо-статистичне значення	
		Київський університет імені Бориса Грінченка	Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка				
		КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Мотиваційно-ціннісний	Високий	19,3	29,16	18,02	26,46	18,66	27,81
	Достатній	26,66	38,88	26,64	38,26	26,65	38,57
	Середній	30,88	25,48	31,46	29,40	31,17	27,44
	Низький	23,16	6,48	23,88	5,88	23,52	6,18
Когнітивний	Високий	14,48	23,61	12,86	20,58	13,67	22,09
	Достатній	23,19	40,28	28,57	42,65	25,88	41,47
	Середній	40,59	27,78	37,14	27,82	38,86	27,80
	Низький	21,74	8,33	21,43	8,95	21,59	8,64
Діяльнісно-процесуальний	Високий	5,78	8,33	5,71	8,82	5,75	8,58
	Достатній	13,04	20,83	11,43	17,64	12,23	19,23
	Середній	37,70	30,56	35,72	30,89	36,71	30,72
	Низький	43,48	40,28	47,14	42,65	45,31	41,47
Рефлексивний	Високий	6,94	9,72	6,14	7,35	6,54	8,53
	Достатній	26,09	30,56	24,64	27,14	25,36	28,85
	Середній	43,36	38,89	40,65	44,08	42,01	41,49
	Низький	23,61	20,83	28,57	21,43	26,09	21,13

Аналіз даних засвідчує, що сформованість комунікативної компетентності майбутніх фахівців значно зросла. Різниця у показниках, що порівнювалися, має такий вигляд: сформованість за мотиваційно-ціннісним компонентом на високому рівні становила 27,81% студентів ЕГ і 18,66% – КГ,



достатньому відповідно – 38,57%, 26,65%; середньому – 27,44% і 31,17%, низькому – 6,18% і 23,52%; за когнітивним компонентом на високому рівні становила 22,09% і 13,67%, достатньому – 41,47% і 25,88%, середньому – 27,80% і 38,86%, низькому – 8,64% і 21,59%; за діяльнісно-процесуальним компонентом на високому рівні – 8,58% і відповідно 5,75%, достатньому – 19,23% і 12,23%, середньому – 30,72% і 36,71%, низькому – 41,47,6% і 45,31%; за рефлексивним компонентом на високому рівні – 8,53% і відповідно 6,54%, достатньому – 28,85% і 25,36%, середньому – 41,49% і 42,01%, низькому – 21,13% і 26,09%.

Викладене дає змогу зазначити, що зростання в студентів ЕГ обсягу знань і вмінь, а також здатності до самоаналізу, самостійності відбулися за рахунок підвищення творчої активності, що має безпосередній зв'язок із мотиваційною сферою особистості. Після вивчення студентами спецкурсу «Основи формування комунікативної компетентності вчителя початкової школи» та проходження педагогічної (виробничої) практики (VIII семестр) проведено контрольний зріз, результати якого засвідчили дієвість формувального етапу експерименту. Отримані дані подано в таблиці 3.8.

Таблиця 3.8

**Стан сформованості комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи (результати контрольного зрізу, у %)**

Компоненти	РІВНІ	ВИЩІ НАВЧАЛЬНІ ЗАКЛАДИ				Середньо-статистичне значення	
		Київський університет імені Бориса Грінченка	Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка				
		КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
1	2	3	4	5	6	7	8
Мотиваційно-ціннісний	Високий	19,30	35,64	20,88	35,28	20,09	35,46
	Достатній	34,38	45,36	31,46	41,20	32,92	43,28
	Середній	30,88	15,76	29,5	17,64	30,19	16,70
	Низький	15,44	3,24	18,16	5,88	16,80	4,56
Когнітивний	Високий	17,40	31,95	17,14	30,88	17,27	31,41
	Достатній	27,54	47,22	28,57	44,12	35,96	45,67
	Середній	36,22	16,66	35,71	20,59	28,06	18,63
	Низький	18,84	4,17	18,58	4,41	18,71	4,29

1	2	3	4	5	6	7	8
Діяльнісно-процесуальний	Високий	13,04	23,61	12,86	22,06	12,95	22,83
	Достатній	24,65	38,89	30,00	38,23	27,32	38,56
	Середній	40,57	25,00	37,14	23,53	38,85	24,27
	Низький	21,74	12,5	20,00	16,18	20,87	14,34
Рефлексивний	Високий	14,48	27,78	10,15	26,47	12,32	27,13
	Достатній	32,01	40,28	24,64	36,76	28,33	38,52
	Середній	36,11	23,61	42,02	27,82	39,06	25,71
	Низький	17,40	8,33	23,19	8,95	20,29	8,64

Результати демонструють, що стан сформованості комунікативної компетентності у студентів ЕГ підвищився. Як бачимо, на високому рівні сформовано комунікативну компетентність за мотиваційно-ціннісним компонентом у 35,46% студентів ЕГ і 20,09% – КГ; достатньому відповідно – 43,28% і 32,92%; середньому – 16,70% і 30,19%; низькому – 4,56% і 16,80%; за когнітивним компонентом на високому рівні у 31,41% студентів ЕГ і 17,27% – КГ; достатньому відповідно – 45,67% і 35,96%; середньому – 18,63% і 28,06%; низькому – 4,29% і 18,71%; за діяльнісно-процесуальним компонентом на високому рівні у 22,83% студентів ЕГ і 12,95% – КГ; достатньому відповідно – 38,56% і 27,32%; середньому – 24,27% і 38,85%; низькому – 14,34% і 20,87%; за рефлексивним компонентом на високому рівні – 27,13% і відповідно 12,32%, достатньому – 38,52% і 28,33%, середньому – 25,71% і 39,06%, низькому – 8,64% і 20,29%.

Динаміку рівневих характеристик формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців у КГ і ЕГ за компонентами обчислено за формулою:  $x = x_2 - x_1$ , де  $x$  – результат динаміки зростання рівня формування комунікативної компетентності за відповідним компонентом;  $x_1$  – рівень сформованості комунікативної компетентності за відповідним компонентом у КГ (у %);  $x_2$  – рівень сформованості комунікативної компетентності за відповідним компонентом в ЕГ (у %);  $x_1$  та  $x_2$  визначені як

середні кількісні показники сформованості комунікативної компетентності за відповідним компонентом у КГ та ЕГ.

Динаміку сформованості комунікативної компетентності в студентів контрольних груп (до та після експерименту) подано в додатку Ф (табл. Ф.5).

З огляду на зазначене варто підкреслити, що формування складових комунікативної компетентності студентів КГ проходило неоднозначно, приріст за високим рівнем її сформованості за мотиваційно-ціннісним компонентом складає 16,73%, водчас як за цим же компонентом достатній рівень має приріст – 6,79%; кількість студентів із середнім рівнем зменшилася на 9,61%, а низьким – –13,91%.

Позитивними змінами є приріст достатнього рівня сформованості за когнітивним компонентом – 17,97%, діяльнісно-процесуальним – 20,75%. І рефлексивним – 16,69% Викладене свідчить про те, що студенти, в яких хаотично формується комунікативна компетентність, неспроможні самостійно подолати цей шлях без наставництва викладачів, учителів початкової школи, тому високі показники ми спостерігали у засвоєнні діяльнісно-процесуального компоненту, тобто в оволодінні комунікативними вміннями безпосередньо після педагогічної практики. Варто зазначити, що студенти КГ не достатньою мірою можуть у конкретній ситуації педагогічного спілкування моделювати комунікативні прийоми і самостійно приймати рішення.

Динаміку змін сформованості комунікативної компетентності студентів експериментальних груп (до та після експерименту) подано в додатку Ф (табл.Ф.6).

Табличні дані переконливо демонструють наявність позитивного та негативного приросту високого, достатнього, середнього та низького рівнів сформованості комунікативної компетентності майбутніх учителів.

Зазначимо, що зміни у показниках сформованості комунікативної компетентності відбулися як у студентів КГ, так і ЕГ. Аналіз даних засвідчив, що в результаті експериментального навчання у студентів ЕГ виявилися більш високі показники сформованості компонентів комунікативної

компетентності за визначеними компонентами. Звертаємо увагу на позитивні зміни у формуванні мотиваційно-ціннісного компонента в експериментальних групах. Як засвідчують результати формувального експерименту, майбутні вчителі початкової школи мають досить високу мотивацію до оволодіння комунікативною компетентністю.

Позитивна динаміка високого рівня сформованості комунікативної компетентності (за мотиваційно-ціннісним компонентом) у студентів ЕГ складає 32,37%, КГ – 16,73%; достатнього рівня – 18,47% в ЕГ і 6,79% у КГ. Негативна динаміка середнього рівня сформованості комунікативної компетентності за мотиваційно-ціннісним компонентом в ЕГ складає – 25,65%, у КГ – -9,61%, відповідно, за низьким рівнем сформованості спостерігається негативна динаміка – -25,19% в ЕГ та -13,91% у КГ.

Порівнюючи дані КГ та ЕГ, можемо констатувати, що результати сформованості комунікативної компетентності за мотиваційно-ціннісним компонентом у студентів ЕГ майже вдвічі перевищують результати КГ. Це свідчить про те, що розроблена нами методика формувального експерименту є ефективною.

Результати сформованості комунікативної компетентності у студентів ЕГ за когнітивним компонентом перевищують також результати КГ. Так, позитивна динаміка високого рівня сформованості складає 25,2% в ЕГ, а у КГ за цим же рівнем – лише 13,66%, що, на нашу думку, є свідченням того, що майбутні фахівці ЕГ, маючи достатню мотивацію на формування комунікативної компетентності, активно працюють над засвоєнням змісту когнітивного компонента.

Позитивна динаміка високого рівня сформованості комунікативної компетентності за діяльнісно-процесуальним компонентом студентів ЕГ – 21,42% та середнього рівня 32,92%, за рефлексивним – 24,27% і 27,33% дають підстави вважати, що розроблення та впровадження педагогічних умов та змістово-методичне забезпечення проходження практики у загальноосвітніх навчальних закладах має позитивний результат, оскільки

саме оволодіння структурою діяльнісно-процесуального і рефлексивного компонентів наближає майбутнього педагога до здійснення педагогічного спілкування на належному професійному рівні.

Проаналізуємо динаміку низького рівня сформованості комунікативної компетентності студентів за визначеними компонентами в ЕГ: мотиваційно-ціннісний – -25,19%; когнітивний – -38,56%; діяльнісно-процесуальний – -42,7%; рефлексивний – -46,32%. Негативний динаміка дає змогу стверджувати про позитивні результати дослідження.

Для здійснення порівняльного оцінювання ефективності процесу формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи у процесі педагогічної практики узагальнено результати, отримані під час констатувального й формувального етапів експерименту, які подаємо у додатку Ф (табл.Ф.7).

Узагальнені результати сформованості комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи у процесі педагогічної практики подаємо в таблиці 3.9.

*Таблиця 3.9*

**Стан сформованості комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи за результатами експерименту (%)**

№ з/п	РІВНІ СФОРМОВАНOSTІ	ЕГ	КГ
1	Високий	28,37	15,66
2	Достатній	42,35	31,13
3	Середній	21,33	34,04
4	Низький	7,95	19,17

Аналіз даних таблиці засвідчує, що після проведення експерименту в студентів ЕГ виявились більш високі показники сформованості комунікативної компетентності за визначеними компонентами, аніж у студентів КГ.

Обчислені зміни показників рівнів сформованості комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи ( $ДН = ДЕ - ПЕ$ , де: ДН – динаміка за кожним рівнем комунікативної компетентності; ДЕ –

показник рівня сформованості комунікативної компетентності за кожним компонентом до експерименту (у %); ПЕ – показник рівня сформованості комунікативної компетентності за кожним компонентом після експерименту (у %)); *підтвердження достовірності отриманих процентних чисел* та їхньої різниці за формулою різниці процентних чисел та середнього відношення похибки різниці процентних чисел ( $D = P_1 - P_2$ , де  $P_1$  – результат у ЕГ (у відсотках);  $P_2$  – результат у контрольній групі.); *середня похибка*

*різниці процентних чисел* за формулою:  $M_{D\%} = \sqrt{\frac{P_1 q_1}{n_1} + \frac{P_2 q_2}{n_2}}$ , де  $M_{D\%}$  –

середня похибка різниці процентних чисел;  $P_1$  і  $P_2$  – результати в процентах;  $q_1$  і  $q_2$  – відповідно  $100 - p_1$  і  $100 - p_2$ ;  $n_1$  і  $n_2$  – кількість явищ, що досліджуються), дали змогу встановити, що коли різниця процентних чисел  $D$  в 2 рази більша середньої похибки різниці процентних чисел ( $t > 2$ ), то можна різницю між двома процентними числами вважати довірчою, а під час трикратної похибки ( $t > 3$ ) – різниця абсолютно довірна ( $t = \frac{D}{M_{D\%}}$ ).

Отже, підрахувавши середню похибку різниці та отримавши  $t > 3$ , на цьому етапі можемо стверджувати про достовірність отриманих результатів експериментального дослідження.

З метою уточнення та перевірки результатів експериментального дослідження було використано критерій Пірсона (критерій  $\chi^2$ ), який найчастіше використовується для перевірки гіпотези про можливість формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи за розробленою нами методикою. Перевірку достовірності результатів проведеного дослідження здійснено за допомогою непараметричної статистики і критерію сполучення 2x2. Було проведено аналіз сполучення двох якісних ознак: високий – достатній, високий – низький, середній – достатній, достатній – низький рівні сформованості компонентів комунікативної компетентності, а також вираховано статистику  $\chi^2$  для поданих таблиць і порівняно її значення з критичними величинами для рівнів значимості

$p=0,05$ ,  $p=0,025$ ,  $p=0,01$  і  $p=0,005$ . Результати підрахунків подано в таблиці 3.10.

Таблиця 3.10

Результати підрахунку критерію  $\chi^2$  за допомогою критерію сполучення 2x2

Компоненти	Рівні	Низький (рівень значимості – $p$ )	Середній (рівень значимості – $p$ )
Мотиваційно-ціннісний	Високий	11,898 ( $p$ – вище всіх)	9,051 ( $p$ – вище всіх)
	Достатній	27,071 ( $p$ – вище всіх)	29,331 ( $p$ – вище всіх)
Когнітивний	Високий	4,877 ( $p < 0,025$ )	0,582 ( $p < 0,05$ )
	Достатній	0,983 ( $p < 0,05$ )	3,652 ( $p < 0,05$ )
Діяльнісно-процесуальний	Високий	2,991 ( $p < 0,05$ )	6,070 ( $p < 0,01$ )
	Достатній	7,617 ( $p < 0,01$ )	13,229 ( $p$ – вище всіх)
Діяльнісно-процесуальний	Високий	3,293 ( $p < 0,05$ )	7,630 ( $p < 0,01$ )
	Достатній	6,617 ( $p < 0,01$ )	12,527 ( $p < 0,01$ )

Порівнявши отримані дані за наведеними критичними значеннями для трьох рівнів значимості, встановлено, що підрахунок за високим – низьким, високим – середнім, достатнім – низьким, достатнім – середнім рівнях сформованості комунікативної компетентності студентів за мотиваційно-ціннісним компонентом перевищує кожне з них. З урахуванням зазначеного, гіпотезу про залежність розроблених педагогічних умов формування комунікативної компетентності ми приймаємо на рівні значимості  $p < 0,005$ .

Аналіз отриманих підрахунків критерію  $\chi^2$  продемонстрував високий рівень сформованості комунікативної компетентності учителів початкової школи за мотиваційно-ціннісним компонентом (11,898; 27,071; 9,051; 29,331), середній рівень – за когнітивним (2,991; 6,070; 7,617; 13,229) і середній рівень – за діяльнісно-процесуальним (4,877; 0,582; 0,983; 3,652).

Таким чином, експериментальна перевірка підтвердила ефективність розроблених нами педагогічних умов формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи під час педагогічної практики. Високий рівень сформованості означеної компетентності (за мотиваційно-ціннісним компонентом) мають 35,46% респондентів ЕГ і 20,09% – КГ; достатній відповідно – 43,28% і 32,92% студентів; середній – 16,70% і 30,19% осіб; низький – 4,56% і 16,80% майбутніх педагогів. До позитивних результатів можна зарахувати й зростання високого і достатнього

рівнів, а також зниження (за когнітивним компонентом) середнього й низького рівня сформованості. Щодо сформованості означеної компетентності (за діяльнісно-процесуальним компонентом) встановлено, що високий рівень мають 22,83% студентів ЕГ і 12,95% – КГ; достатній відповідно – 38,56% і 27,32%; середній – 24,27% осіб і 38,85%; низький – 14,34% і 20,87% респондентів.

На високому рівні сформовано комунікативну компетентність за всіма компонентами у 28,79% студентів ЕГ і 16,77% – КГ; достатньому відповідно – 43,62% і 32,07%; середньому – 19,86% і 32,37%; низькому – 7,73% і 18,79%

### **Висновки до третього розділу**

Експериментальна перевірка ефективності педагогічних умов формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи у процесі педагогічної практики засвідчила, що:

1. Експериментально перевірено і доведено дієвість педагогічних умов формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців. На констатувальному етапі експерименту розроблялась методика проведення експерименту; відбір експериментальної та контрольної груп студентів; розроблялися питання для анкетування і тестування з метою визначення попереднього рівня сформованості комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи за мотиваційно-ціннісним і рефлексивним компонентами; за когнітивним – методики самоаналізу сформованості означеної компетентності, що охоплювала запитання про особливості педагогічного спілкування, мету, функції, етапи, стилі; експертного оцінювання сформованості комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи; за діяльнісно-процесуальним – бланків спостережень й аналізу комунікативної діяльності вчителя початкової школи на уроці, застосування яких дозволило на основі вироблених критеріїв одержати попередні результати стану сформованості комунікативної компетентності. На формуальному етапі обґрунтовано педагогічні умови



формування комунікативної компетентності студентів; охарактеризовано зміст диференційованих комунікативних завдань, які виконували студенти; вдосконалено форми організації педагогічної практики, впроваджено в освітній процес спецкурс «Основи формування комунікативної компетентності вчителя початкової школи» (для студентів IV курсу).

Динаміку сформованості комунікативної компетентності у майбутніх фахівців експериментальної та контрольної груп визначено за допомогою контрольних діагностичних зрізів, які охоплювали такі діагностичні методи, як: спостереження за проведенням ними навчальних і виховних занять, батьківських зборів, виступами на засіданнях методичних об'єднань, звітних конференціях, творчих звітах, консультацій; бесіди, тестування, анкетування, аналіз звітної документації, самоаналізу студентів. На контрольному етапі експерименту проведено підсумковий зріз сформованості комунікативної компетентності майбутніх фахівців; оброблення здобутих емпіричних даних, співвіднесення результатів експерименту з поставленою метою і завданнями, коригування розроблених педагогічних умов відповідно до очікуваного результату. Оцінювання здійснювалося відповідно до рівнів сформованості комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи: низького, достатнього, середнього і високого.

2. Аналіз результатів засвідчив, що наприкінці формувального етапу експерименту контрольний зріз сформованості означеної компетентності студентів контрольних та експериментальних груп виявив значну позитивну динаміку. Результати переконливо довели, що показники були вищі у майбутніх учителів початкової школи ЕГ, ніж КГ, що підтверджує ефективність проведення формувального етапу експерименту. Результати перевірки здійснено відповідно до розроблених критеріїв, показників і рівнів сформованості комунікативної компетентності майбутніх фахівців.

Результати педагогічного експерименту викладено у таких наукових і методичних публікаціях авторки [115; 116; 117; 118].

## ВИСНОВКИ

Теоретичне та експериментальне вирішення проблеми формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи у процесі педагогічної школи дало підстави для таких висновків:

1. Проведений аналіз наукових джерел засвідчив, що сучасні педагогічні дослідження спрямовані на створення концепції суб'єкт-суб'єктного спілкування; обґрунтування його структури й особливостей, встановлення сутності комунікативних здібностей і комунікативних умінь майбутніх педагогів, емпатії, дослідження вербальних і невербальних засобів спілкування, пошук ефективних методів і засобів формування комунікативної компетентності, а також принципів, закономірностей, видів та особливостей проведення педагогічної практики у системі фахової підготовки вчителів початкової школи. Охарактеризовано причини виникнення труднощів, яких зазнавали студенти під час спілкування з учнями, їхніми батьками, викладачами і вчителями початкової школи у процесі педагогічної практики, зокрема: недостатні теоретичні знання про сутність комунікативної компетентності, відсутність досвіду педагогічного спілкування, недостатньо ефективна організація та проведення педагогічної практики. З'ясовано, що у навчальних планах підготовки студентів – майбутніх учителів початкової школи (ОКР «бакалавр») неповною мірою представлено дисципліни, спрямовані на формування комунікативної компетентності, а у змісті програм педагогічної практики не передбачено вирішення комунікативно спрямованих завдань і вправ.

2. Уточнено зміст базових понять дослідження. Комунікативну компетентність майбутніх учителів початкової школи тлумачимо як здатність здійснювати ефективну комунікативну взаємодію з метою вирішення під час педагогічної практики професійних завдань. Розроблено структуру означеної компетентності, яка охоплює мотиваційно-ціннісний (сукупність гуманістичних цінностей та позитивних соціально-ціннісних установок у педагогічному спілкуванні), когнітивний (поєднання знань-цінностей,

підґрунтям якого є теоретичні мовні та мовленнєві знання, відомості про специфічні особливості педагогічного спілкування), діяльнісно-процесуальний (система комунікативних умінь, навичок і здібностей, необхідних для ефективного здійснення педагогічного спілкування компонентами), рефлексивний (здатність до самооцінювання і самоаналізу комунікативної діяльності, визначення шляхів удосконалення комунікативної компетентності) компоненти. Під поняттям «формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи» розуміємо цілеспрямований процес вироблення та засвоєння цінностей, теоретичних знань, комунікативних умінь і навичок, набуття позитивного комунікативного досвіду під час вирішення проблемно-пошукових завдань на аудиторних заняттях і у процесі педагогічної практики.

3. Обґрунтовано та експериментально перевірено педагогічні умови формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи, що передбачають удосконалення змістово-методичного забезпечення формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи під час педагогічної практики; мотиваційно-ціннісне ставлення до комунікативної компетентності; суб'єкт-суб'єктну педагогічну взаємодію під час формування комунікативної компетентності.

Зміст програм педагогічної практики розширено диференційованими дослідницькими, аналітичними та конструктивними завданнями. До навчального плану підготовки (ОКР «бакалавр») введено спецкурс «Основи формування комунікативної компетентності вчителя початкової школи», який передбачав інтеграцію теоретичних знань, вироблення та вдосконалення комунікативних умінь і навичок. До організаційних форм, що забезпечують ефективність досліджуваного процесу, віднесено лекції-діалоги, проблемні та інтегровані лекції, пошукові семінари, семінари-конференції, творчі практикуми, практичні заняття із застосуванням проектного навчання, комунікативні тренінги, творчу, пошукову науково-дослідницьку роботу, науково-практичні конференції з проблем педагогічної взаємодії,

інноваційно-орієнтовану педагогічну практику. Підтверджено ефективність проведення педагогічної практики в формі творчих майстерень, за якої створюються сприятливі умови для адаптації студентів до майбутньої професійної діяльності. Виявлено, що спостереження і проведення ранкових зустрічей, навчальних і виховних занять, батьківських зборів, консультацій, участь у роботі методичного об'єднання вчителів початкової школи; установчі та звітні конференції, творчі звіти є ефективними формами формування комунікативної компетентності студентів під час практики. Здійснено відбір ефективних методів формування комунікативної компетентності, які охоплюють словесні (бесіда, дискусія (диспут, дебати), практичні, творчі, проблемно-пошукові (аналіз педагогічних ситуацій, кейс-метод, проблемно-рефлексивний діалог, полілог), евристичні (пошукові запитання, прогнозування), навчання у співпраці, проектні методи, рефлексивні вправи і групове оцінювання, укладання методичного портфоліо.

Охарактеризовано інформаційний, аксіологічний і перетворювальний етапи забезпечення мотиваційно-ціннісного ставлення студентів до формування комунікативної компетентності. Розроблено та апробовано комплексну діагностику для встановлення мотиваційно-ціннісного ставлення майбутніх фахівців до комунікативної компетентності, усвідомлення необхідності її формування, особливостей власної комунікації. З'ясовано, що формування комунікативної компетентності студентів залежить безпосередньо від педагогічної взаємодії з викладачами, з урахуванням цього та для створення позитивного психологічного мікроклімату, регулювання дій, оптимізації педагогічної практики розроблено методичні рекомендації щодо подолання бар'єрів і конфліктів у спілкуванні. Визначено види суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії під час практики, що вирізняються за ступенем активності та самостійності регуляції студентами комунікативних навичок, умінь і досвіду спілкування.

4. Визначено критерії сформованості комунікативної компетентності

майбутніх учителів початкової школи: мотиваційно-ціннісний (усвідомлення й сприйняття ними системи гуманістичних цінностей у навчально-виховному процесі початкової школи та наявністю позитивних соціально-ціннісних установок у спілкуванні), когнітивний (якість знань, їх осмислення, цілеспрямованість, варіативність), діяльнісний (сформованість комунікативних умінь і навичок), емоційно-рефлексивний (задоволеність від педагогічного спілкування, орієнтація у власних можливостях і здібностях, усвідомлення значення самоконтролю у спілкуванні), а також її показники, що дало змогу встановити високий, достатній, середній та низький рівні.

5. Експериментально доведено, що формування комунікативної компетентності студентів у процесі педагогічної практики набуває ефективності, якщо створюються відповідні педагогічні умови. Результати експериментальної роботи засвідчили, що сформованість комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи в експериментальних групах вища, ніж у контрольних, що підтверджує доцільність упровадження розроблених нами педагогічних умов у освітній процес вищих навчальних закладів.

Однак, здійснене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми, а лише відбиває основні положення наукової роботи. Перспективи подальшого дослідження вбачаємо в розробленні положень щодо організації контролю сформованості комунікативної компетентності майбутніх фахівців, її розвитку в умовах професійного навчання; проведення компетентнісно зорієнтованої педагогічної практики.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования / О.А. Абдуллина. – М. : Просвещение, 1990. – 224 с.
2. Абдуллина О.А. Педагогическая практика студентов : учеб. пособ. / О.А. Абдуллина, Н.Н. Загрязкина. – М. : Просвещение, 1989. – 175 с.
3. Абдуллина О.А. Проблемы организации педагогической практики / О.А. Абдуллина // Педагогическая практика в системе подготовки будущих учителей : сб. науч. трудов [отв. ред. В.А. Сластенин]. – М. : МГПИ, 1978. – С. 18–27.
4. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности / К.А. Абульханова-Славская. – М. : Наука, 1980. – 337 с.
5. Авраменко К.Б. Методична підготовка вчителів початкових класів у педагогічних навчальних закладах України (1956 – 1996 рр.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Авраменко Квітослава Богданівна ; АПН України, Інститут педагогіки та проф. освіти. – К., 2001. – 302 с.
6. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: підруч. / А.М. Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – 560 с.
7. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: в 2 т. Т.1 / Б.Г. Ананьев. – М. : Педагогика, 1980. – 232 с.
8. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В.И. Андреев. – Казань : Изд-во КГУ, 1988. – 238 с.
9. Аносов І.П. Психологічні основи педагогічного спілкування: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / І.П. Аносов, С.В. Яремчук, В.В. Молодиченко. – К. : Ін-т сучас. підруч., 2007. – 272 с.
10. Аржакаева Т.А. Психологические трудности общения начинающих учителей: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Аржакаева Татьяна Анатольевна ; Рос. акад. образования, Психол. ин-т им. Л.Г. Щукиной. – М., 1995. – 21 с.
11. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы: учеб.-метод. пособ. / С.И. Архангельский. – М. : Высшая шк., 1980. – 368 с.

12. Афанасьев В.Г. Системность и общество / В.Г. Афанасьев. – М. : Политиздат, 1980. – 368 с.
13. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения : общедидактический аспект / Ю.К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1977. – 253 с.
14. Багдасарян А.А. Система развивающего взаимодействия «учитель-наставник-студент» как фактор профессионального становления будущего учителя : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Багдасарян Ардемис Арамовна; Сочинский гос. унт-т туризма и курортного дела. – Сочи, 2006. – 250 с.
15. Багрій В. Н. Формування професійних умінь майбутніх соціальних педагогів у процесі педагогічної практики : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Вікторія Неофидівна Багрій ; Вінниц. держ. пед. ун-т ім. М.Коцюбинського. – Вінниця, 2010 . – 20 с.
16. Бадмаев В.Ц. Психология обучения речевому мастерству / В.Ц. Бадмаев, А.А.Малышев. – М. : Гуманит. центр ВЛАДОС, 1999. – 224 с.
17. Байбара Т.М. Компетентнісний підхід в початковій ланці освіти: теоретичний аспект / Т.М. Байбара // Початкова школа. – 2010. – №8. – С. 46–50.
18. Бацевич Ф. С. Основы коммуникативной лингвистики : підруч. для студ. вищ. навч. закл. / Ф.С. Бацевич. – К. : Академія , 2004. – 344 с.
19. Белкин А.С. Проблемы педагогического мастерства / А.С. Белкин. – М. : Педагогика, 1987. – 150 с.
20. Беляев Л.А. Проблема понимания в педагогической деятельности / Л.А. Беляева. – Екатеринбург, 1995. – 73 с.
21. Бех І.Д. Виховання особистості: у 2 кн. [Кн. 1] Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади / І.Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – 280 с.
22. Бех І.Д. Виховання особистості: у 2 кн. [Кн. 2] Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади / І.Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – 344 с.
23. Бех І.Д. Спілкування як загальна психологічна основа виховання особистості / І.Д. Бех // Морально-духовний розвиток особистості в сучасних умовах : зб. наук. пр. – К. : Педагогічна думка, 2000. – С.10 – 18.

24. Беленька Г.В. Формування професійної компетентності сучасного вихователя дошкільного навчального закладу : монографія / Г.В. Беленька. – К. : Київ. ун-т ім.Б.Грінченка, 2011. – 320 с.
25. Бібік Н.М. Компетентність і компетенції у результатах початкової освіти / Н.М. Бібік // Початкова школа. – 2010. – №9. – С.1 – 4.
26. Білоконний С.П. Формування рефлексивних умінь студентів педагогічних університетів у процесі педагогічної практики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Білоконний Сергій Петрович ; Криворіз. держ. пед. ун-т. – Кривий Ріг, 2011. – 288 с.
27. Бірюк Л.Я. Теорія і технології формування комунікативної компетентності з російської мови майбутнього вчителя початкових класів у процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Бірюк Людмила Яківна; Черкаський нац. ун-т імені Богдана Хмельницького. – Черкаси, 2012. – 40 с.
28. Бірюк Л.Я. Теорія і технологія формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкових класів у процесі професійної підготовки (на матеріалі методики викладання російської мови): монографія) / Л.Я. Бірюк. – Глухів: РВВ Глухівського НПУ ім. О.Довженка, 2009. – 317 с.
29. Блонский П.П. Избранные педагогические произведения / П.П. Блонский. – М. : Педагогика, 1961. – 695 с.
30. Богуш А.М. Компетентнісний підхід у підготовці майбутніх фахівців дошкільної освіти у вищому навчальному закладі / А.М.Богуш // Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України: матеріали методологічного семінару. – К. : Педагогічна думка, 2009. – С.271–287.
31. Бодалев А.А. Активные методы обучения педагогическому общению / А.А. Бодалев, Г.А. Ковалев. – М. : Просвещение, 1983. – 98 с.
32. Боднарук І.М. Педагогічні умови оптимізації методичної підготовки майбутніх вчителів музики в процесі педагогічної практики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Боднарук Ірина Миколаївна ; НПУ ім. М.П.Драгоманова. – К., 2006. – 264 с.



33. Божович О.Д. Развитие языковой компетенции школьников: проблемы и подходы / О.Д. Божович // Вопросы психологии. – 1997. – №1. – С.5–8.
34. Бондар В.І. Конкурентоздатність педагога як складова його професійної компетентності / В.І. Бондар // Початкова школа. – 2008. – № 7. – С. 22–23.
35. Бондар В.І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів / В.І. Бондар. – К. : Вересень, 1996. – 129 с.
36. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно ориентированного образования / Е.В. Бондаревская. – Ростов н/Д, 2000. – 352 с.
37. Бондаренко Г.Л. Формування риторичний умінь у майбутнього вчителя початкової школи засобами тренінгу / Г.Л. Бондаренко // Традиції та інновації у підготовці вчителя початкової школи : матер. Всеукр. наук.-практ. конф. / редкол. : О. Комар, Б. Якимчук та ін. – Умань : УДПУ ім.П.Тичини, 2011. – С.24–27.
38. Бондаренко Г.Л. Діагностика мовленнєво-риторичної діяльності вчителя початкової школи / Г.Л. Бондаренко // Початкова школа і сучасність. – 2015. – №10 (14). – С.3–7.
39. Бондаренко Г.Л. Формування мовленнєво-риторичної компетентності майбутнього вчителя початкової школи / Г.Л. Бондаренко // Матеріали Міського наук.-практ. семінару «Реалізація компетентнісного підходу до формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи», який відбувся 11–12 грудня 2014 р. у Педагогічному інституті Київського університету імені Бориса Грінченка // Вісник психології і педагогіки. Збірник наукових праць. – Вип. 16 [Електронний ресурс. – К. : КУ імені Бориса Грінченка, 2014.] – Режим доступу: [http://www.psyh.kiev.ua/Збірник\\_наук.\\_праць.\\_-\\_Випуск\\_16](http://www.psyh.kiev.ua/Збірник_наук._праць._-_Випуск_16)
40. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика: учеб. для вузов / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб. : Питер, 2001. – 304 с.
41. Братко М.В. Освітнє середовище вищого навчального закладу: функціональний аспект / М.В.Братко // Педагогічний процес: теорія і

- практика: зб. наук. праць / гол. ред. С.О.Сисоєва. – К. : Вид-во ВП «Едельвейс», 2015. – Вип. 1–2. – С.11–17.
42. Бутенко Н.Ю. Комунікативні процеси у навчанні: підруч. / Н.Ю. Бутенко. – К. : КНЕУ, 2004. – 383 с.
43. Ващенко Л.М. Інноваційні процеси в системі загальної середньої освіти: особливості управління / Л.М. Ващенко // Освіта і управління. – 2001. – №4. – С.59–68.
44. Введение в специальность: учеб. пособ. для студ. пед. вузов / Л.И.Рувинский, В.А. Кан-Калик, Д.М. Гришин и др. – М. : Академия, 2000. – 208 с.
45. Вербицький А.А. Активне навчання у вищій школі: контекстний підхід: метод. посіб. / А.А. Вербицький. – М. : Вища шк., 1991. – 206 с.
46. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. / Л.С.Выготский. – М. : Педагогика, 1982. – Т.3: Проблемы развития психики. – 1983. – 368 с.
47. Власенко С.П. Особливості становлення сучасної багаторівневої освіти вчителів початкових класів : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Власенко Світлана Петрівна ; НПУ ім. М.П. Драгоманова. – К., 2001. – 213 с.
48. Войтенко Л.М. Коммуникативная компетентность как детерминанта профессионального становления будущего психолога: дис. ... канд. псих. наук : 19.00.07 / Войтенко илия Михайловна ; Институт образовательных технологий РАО. – Сочи, 2011. – 254 с.
49. Волкова Н.П. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх учителів до професійно-педагогічної комунікації : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Волкова Наталія Павлівна ; Дніпропетр. нац. ун-т. – Луганськ, 2006. – 432 с.
50. Волченко О.М. Формування комунікативної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Волченко Ольга Михайлівна ; АПН України, Інститут педагогіки. – К., 2006. – 264 с.

51. Вятютнев М.Н. Понятие о языковой компетенции в лингвистике и методике преподавания иностранных языков / М.Н. Вятютнев // Иностранные языки в школе. – 1975. – №6. – С.55 – 64.
52. Вятютнев М.Н. Традиции и новации в современной методике преподавания русского языка / М.Н. Вятютнев // Научные традиции и новые направления в преподавании русского языка и литературы. – М., 1986. – 34 с.
53. Гез Н.И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований / Н.И.Гез // Иностранные языки в школе. – 1985. – №2. – С.17 – 24.
54. Гербарт Й.Ф. Избранные педагогические сочинения / [ред. Вейсберг Г.П.]. – М., 1940. – Т.1. – 283 с.
55. Глузман А.В. Профессионально-педагогическая подготовка студентов университета: теория и опыт исследования: монография / А.В. Глузман. – К., 1998. – 252 с.
56. Глузман Н.А. Історія розвитку педагогічної практики в системі вищої освіти майбутніх педагогів / Н.А. Глузман // Сучасна початкова освіта : вектори розвитку [спеціальний випуск, присвячений 80-річчю університету] : зб. наук. пр. – Бердянськ : БДПУ, 2012. – С.65 – 87.
57. Гоголь О. В. Формування педагогічного мовлення майбутніх вчителів активними методами навчання: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Гоголь Оксана Василівна ; Український держ. педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 1997. – 183 с.
58. Годлевська А.І. Формування мовленнєвого компонента комунікативності майбутнього вчителя у структурі позанавчальної діяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Годлевська Алла Іванівна ; НПУ ім. М.П.Драгоманова. – К., 1998. – 201 с.
59. Гоноболин Ф.Н. Книга об учителе / Ф.Н. Гоноболин. – М. : Просвещение, 1965. – 260 с.
60. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.

61. Горленко В.П. Педагогическая практика студентов : новые научные подходы / В.П. Горленко // Педагогика. – 1996. – №5. – С. 63 – 69.
62. Горопах Н.М. Педагогічна практика за вимогами кредитно-модульної системи : навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл. напряму підготовки «Дошкільна освіта] / Н.М. Горопах, Т.І. Поніманська, 2-ге вид., випр. і доповн. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2014. – 232 с.
63. Гудзик И.Ф. Компетентносно ориентированное обучение русскому языку в начальных классах (в школах с украинским языком обучения) / И.Ф. Гудзик. – Чернівці : Букрек, 2007. – 496 с.
64. Демидова М.Г. Подготовка студентов педагогического вуза к информационно-коммуникативному взаимодействию с учащимися : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Демидова Марина Григорьевна ; Одесский педагогический ин-т им. К.Д.Ушинского. – О., 1992. – 158 с.
65. Дем'яненко Н. М. Загальнопедагогічна підготовка вчителя в історії вищої школи України (XIX – перша чверть XX ст.) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04. «Теорія і методика професійної освіти» / Дем'яненко Наталія Миколаївна ; АПН України ; Інститут педагогіки і психології професійної освіти. – Київ, 1999. – 47 с.
66. Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття). – К. : Райдуга, 1994. – 62 с.
67. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова школа. – 2011. – № 18(594). – 43 с.
68. Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика : монографія / за ред. Н. Г. Ничкало. – Хмельницький : ТУП, 2002. – 334 с.
69. Джонсон Д.В. Соціальна психологія: тренінг міжособистісного спілкування / Д.В.Джонсон; Пер. з англ. В. Хомика. – К. : КМ Академія, 2003. – 288 с.
70. Джуринский А.Н. История педагогики / А.Н. Джуринский. – М. : Владос, 2000. – 432 с.

71. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики / под ред. М.Н. Скаткина. – М. : Просвещение, 1982. – 319 с.
72. Дистервег Ф.А. Избранные педагогические сочинения / Ф.А.Дистервег. – М. : Учпедгиз, 1956. – 374 с
73. Додонов Б.И. Эмоция как ценность / Б.И. Додонов. – М. : Политиздат, 1977. – 272 с.
74. Долинська Л.В. Стиль педагогічного спілкування та можливості його формування в процесі підготовки майбутнього вчителя / Л.В. Долинська // Психологія: зб. наук. пр. – Вип. 1 (4). – К. : НПУ, 1999. – С.64 – 69.
75. Дубасенюк О.А. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності / О.А. Дубасенюк, Т.В. Семенюк, О.Є. Антонова. – Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т ім. І. Франка, 2003. – 192 с.
76. Дубовик С.Г. Культура професійного мовлення як складник педагогічної культури вчителя / С.Г. Дубовик // Українська мова і література в школі. – 2014. – № 5. – С. 43 – 46.
77. Дячук В.І., Оксенчук Н.В. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя через педагогічну практику в школі / Формування професійної компетентності майбутнього вчителя в умовах вищого навчального закладу: наук. посіб. / Під заг. ред. професора С.І.Якимчук. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2011. – С.415 – 435.
78. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; голов. ред. В.Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
79. Ефремова С.Н. Взаимодействие преподавателей и студентов младших курсов как условие профессионального становления будущего учителя: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ефремова Светлана Николаевна ; Московский пед. гос. ун-т им. В.И. Ленина. – Москва, 1997. – 193 с.
80. Євтух М.Б. Математичне моделювання в психологічних та соціологічних дослідженнях: підруч. / М.Б. Євтух, М.С. Кулик, Е.В. Лузік, Т.В. Ільїна. – К. : ТОВ «Інформаційні системи», 2012. – 428 с.
81. Желанова В.В. Теорія і технологія контекстного навчання майбутніх учителів початкових класів : автореф. дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 /

- Желанова Вікторія В'ячеславівна ; Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». – Луганськ, 2014. – 46 с.
82. Заброцький М.М. Комунікативна компетентність учителя: сутність і шляхи формування / М.М. Заброцький, С.Д. Максименко. – Київ – Житомир : Волинь, 2000. – 112 с.
83. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С.Ю.Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273с.
84. Задорожна Л.В. Ідеї педагогічної майстерності в діяльності Глухівського вчительського інституту (1874–1917 рр.) : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Задорожна Леніна Вікторівна ; Луганський держ. педагогічний ун-т ім.Тараса Шевченка. – Луганськ, 2000. – 188 с.
85. Зазуліна Л.В. Діалогізація дидактичного процесу в курсовій підготовці педагогічних кадрів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Зазуліна Людмила Василівна ; Київський нац. ун-т імені Тараса Шевченка. – К., 2000. – 19 с.
86. Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії : навч. посіб. для вчителів, аспірантів, студ. серед. та вищих навч. закл. / І.А. Зязюн, Г.М. Сагач. – К. : Укр.-фінс. ін-т менедж. і бізнесу, 1997. – 302 с.
87. Закон об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР. – М. : Известия, 1958. – 31 с.
88. Закон України «Про вищу освіту» // Голос України. – 2014. – 6 серпня : [Електронний ресурс]. – Режим доступу : Режим доступ <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-vii>
89. Закон України «Про вищу освіту»: науково–практичний коментар / за заг. ред. Кременя В. Г. – К., 2002. – 323 с.
90. Зарічна О.В. Формування готовності майбутніх учителів до діалогічного спілкування з учнями у процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Зарічна Олена Василівна ; Вінниц. держ. пед. ун-т ім. М.Коцюбинського. – Вінниця, 2010. – 255 с.

91. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании / И.А. Зимняя. – М., 2004. – 320 с.
92. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учеб. для вузов / И.А. Зимняя. – М. : Логос, 2002. – 384 с.
93. Зінченко В.М. Методика формування мовно-мовленнєвих компетентностей на засадах системного підходу учнів старших класів гімназії: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Зінченко Вікторія Миколаївна ; Київський ун-т імені Бориса Грінченка. – К., 2014. – 297 с.
94. Золотухіна С.Т. Розвиток теорії та практики виховуючого навчання в історії вітчизняної педагогічної думки (ІХ–ХІХ ст.) : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Золотухіна Світлана Трохимівна ; Харківський держ. педагогічний ун-т ім. Г.С.Сковороди. – Х., 1995. – 406 с.
95. Зорина Л.Я. Дидактические основы формирования системы знаний старшеклассников / Л.Я. Зорина. – М. : Просвещение, 1978. – С. 40–46.
96. Ивашнёва С.В. Проектирование нечёткой индивидуальной профессиональной образовательной траектории : монография / С.В.Ивашнёва. – Харьков : Издатель «Диса плюс», 2015. – 220 с.
97. Изаренков Д.И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов нефилологов / Д.И. Изаренков // Русский язык за рубежом. – 1990. – №4. – С.54–60.
98. Инструкция по организации и проведению педагогической практики в педагогических институтах СССР : М, 1970. – С. 7–8.
99. Іванюк Г.І. Формування методологічної компетентності магістрів з дошкільної освіти / Г.І. Іванюк // Професійна адаптація молодого вчителя в умовах змін ціннісної парадигми суспільства: матер. Всеукр. наук.-практ. конф. / [редкол. : В.О. Огнев'юк, І.А. Зязюн та ін.]. – К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2010. – С.117–120.
100. Казакова Н. В. Переддипломна педагогічна практика в школі: метод. посіб. / Н. В. Казакова. – Хмельницький : ХГПІ, 2004. – 164 с.

101. Казакова Н.В. Організаційно-методичні засади педагогічної практики майбутніх учителів початкової школи в умовах ступеневої підготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Казакова Наталія Вікторівна ; АПН України ; Інститут педагогіки і психології професійної освіти. – К., 2004. – 248 с.
102. Казарцева М.О. Культура речевого общения: теория и практика обучения: учеб. пособ. / О.М. Казарцева. – 2-е узд. – М. : Флинт, Наука, 1999. – 499 с.
103. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении : книга для учителя / В. А. Кан-Калик. – М. : Просвещение, 1987. – 190 с.
104. Каплинский В. В. Формирование коммуникативных умений будущего учителя на основе проблемных педагогических ситуаций : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Каплинский Василий Васильевич ; АПН Украины, Институт педагогики. – К., 1993. – 201 с.
105. Капская А.И. Формирование готовности студентов педвуза к исполнительно-речевой деятельности в системе профессиональной подготовки : автореферат дис. ... доктора педагогических наук : 13.00.01 / Капская Алла Иосифовна ; Киевский гос. пед. институт им. М. Горького. – К., 1989. – 36 с.
106. Капська А.Й. Педагогіка живого слова : навч.-метод. посіб. / А.Й. Капська. – К. : ІЗМН, 1997. – 140 с.
107. Кара С.І. Формування професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі педагогічної практики: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Кара Світлана Іванівна ; Запорізький нац. ун-т. – Запоріжжя, 2012. – 234 с.
108. Караман С.О., Пасинок В.Г. Концептуальні підходи до розробки змісту й організації процесу формування у студентів професійних мовленнєвих умінь / С.О. Караман, В.Г. Пасинок // Вісн. Черкаського нац. ун-ту ім. Б. Хмельницького. – 2004. – Вип. 54. – С. 26–34.
109. Караман С.О. Методологічні основи мовленнєвої підготовки майбутнього вчителя // Акмеологія – наука XXI століття: матеріали Міжнар.



наук.-практ. конф. / Ред. кол.: З.Ф.Сіверс, Е.В.Белкіна, Г.С.Данилова та ін. – К. : КМПУ імені Б.Д. Грінченка, 2005. – С. 245–249.

110. Кацова Л.І. Формування професійного інтересу у майбутніх учителів у процесі педагогічної практики: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Кацова Лариса Іванівна ; Харківський нац. пед. ун-т ім. Г.С.Сковороди. – Х., 2005. – 202 с.

111. Кипиченко Н.С. Поняття «мовленнєва компетентність учителя початкової школи»: сутність і зміст / Н.С. Кипиченко // Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка : зб. наук. пр. / Київ. ун-т ім.Б.Грінченка, Ін-т проблем вих. НАПН України / редкол. : Огнев'юк В.О., Бех І.Д., Хоружа Л.Л. [та ін.]. – К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2011. – №16 (2). – С. 32–34.

112. Кипиченко Н.С. Психолого-педагогічна складова мовленнєвої компетентності майбутнього вчителя початкової школи / Н.С. Кипиченко // Проблеми підготовки сучасного вчителя: зб. наук. пр. УДПУ ім. П. Тичини. – Умань, 28–29 жовтня 2011. – С. 165 – 170.

113. Кипиченко Н.С. Сучасні підходи до формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкової школи / С.М. Мартиненко, Н.С. Кипиченко // Науковий вісник ВНУ імені Лесі Українки: Педагогічні науки: зб. наук. пр. – 2012. – №14 (239). – С.85–89.

114. Кипиченко Н.С. Комунікативна компетентність майбутнього вчителя початкової школи як психолого-педагогічна проблема / Н.С.Кипиченко // Педагогіка вищої та середньої школи: зб. наук. пр. / Криворізький нац. ун-т / за ред. Бакум З.П. – 2012. – №36. – С.274 – 279.

115. Кипиченко Н.С. Діагностування стилів педагогічного спілкування вчителів початкової школи / С.М. Мартиненко, Н.С. Кипиченко // Початкова школа. – № 5. – 2013. – С. 54 – 56.

116. Кипиченко Н.С. Діагностична методика визначення стратегії педагогічного спілкування вчителів початкової школи / С.М. Мартиненко, Н.С. Кипиченко // Початкова школа. – 2013. – № 7 – С. 45–47.

117. Кипиченко Н.С. Педагогічна взаємодія викладачів і майбутніх учителів початкової школи під час практики / Н.С. Кипиченко // Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки: зб. наук. пр. / НУ імені Тараса Шевченка. – К. : Логос. – Вип. №3(24). – 2014. – С.153–158.
118. Кипиченко Н.С. Діагностування мотиваційно-ціннісного ставлення майбутніх учителів початкової школи до формування комунікативної компетентності під час педагогічної практики / Н.С. Кипиченко // Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки: зб. наук. пр. / НУ імені Тараса Шевченка. – К. : Логос. – Вип. №2(27). – 2015. – Т.2.– С.30–38.
119. Кипиченко Н.С. Педагогические условия формирования коммуникативной компетентности будущих учителей начальных классов / Н.С.Кипиченко // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. – 2013. – №3 (14). –С. 107–109.
120. Кипиченко Н.С. Трудности педагогического общения студентов – будущих учителей начальных классов во время прохождения практики / Н.С.Кипиченко // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – №12 (59) декабрь, 2013. – Ч.II. – С.214 – 217.
121. Кипиченко Н.С. Діагностування сформованості комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи: критерії та показники / Н.С.Кипиченко // Рідна мова: освітній кварталник Українського вчительського товариства у Польщі. – № 22. – 2014. – С. 18 – 23.
122. Кипиченко Н.С. Теоретичні аспекти мовної та мовленнєвої компетентності майбутніх учителів початкової школи / Н.С.Кипиченко // Традиції та інновації у підготовці вчителя початкової школи: матер. Всеукр. наук.-практ. конф., 3 – 4 листопада 2011 р. / редкол. : О. Комар, Б. Якимчук та ін. – Умань : УДПУ ім.П.Тичини, 2011. – С.51–54.
123. Кипиченко Н.С. Погляди К.Д. Ушинського на педагогічний такт як складову професійної майстерності вчителя / С.М. Мартиненко, Н.С. Кипиченко // Ідеї К.Д.Ушинського в сучасній педагогіці (до 190-річчя від дня народження К.Д.Ушинського) : матер. Міжнар. наук.-практ. конф.,

20–21 лют. 2014 р. / М-во освіти і науки України. Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, Благодійна організація «Благодійний фонд ім. К.Д. Ушинського», Благодійний фонд сприяння розвитку освіти ім. Б. Грінченка ; редкол. : В.О. Огнев'юк, Л.Л. Хоружа, В.І. Ковальчук, О.С. Зубченко. – К. : Київ. ун-т ім.Б.Грінченка, 2014. – С. 33–38.

124. Кипиченко Н.С. Формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи у процесі педагогічної практики: основні етапи / Н.С. Кипиченко // Проблеми та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття у країнах Європи та Азії : матер. Міжнарод. наук.-практ. конф., 30–31 грудня 2014 р. – Переяслав-Хмельницький, 2015 р. – С.195 – 197.

125. Кипиченко Н.С. Формування мотиваційно-ціннісного ставлення майбутніх учителів початкової школи до комунікативної взаємодії з учнями / Н.С.Кипиченко // Дослідження молодих учених у контексті розвитку сучасної науки : матер. V щорічної Всеукр. наук.-практ. конф., 09 квітня 2015 р. / М-во освіти і науки України, Київ. ун-т ім.Б.Грінченка ; за заг. ред. Огнев'юка В.О.; [ред. кол. : В.О.Огнев'юк, Л.Л.Хоружа, В.В.Прошкін, О.В.Дудар]. – К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2015. – С.93–100.

126. Кипиченко Н.С. Особливості формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи в педагогічній майстерні / Н.С. Кипиченко // Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців: тези доповідей Всеукр. наук.-практ. конф., 21–22 квітня 2015 р. / ред. колегія: Є.М. Потапчук (голов. ред.), Т.Л.Левицька, Л.О.Подкоритова, В.К.Гаврилькевич, О.В.Варгата, Л.Г.Параскевич / М-во освіти і науки України, Хмельницький нац. ун-т, каф. практ. психол. та педагог. – Хмельницький : ХНУ, 2015. – С. 77–78.

127. Кипиченко Н.С.Розвиток комунікативних умінь учнів початкової школи на уроках математики (за підручниками М.Богдановича) / Н.С. Кипиченко // Методична спадщина М. В. Богдановича: сучасний

контекст : матеріали Всеукраїнських педагогічних читань, 19 листопада 2015 р. , Київ.

128. Кипиченко Н.С. Проведення батьківських зборів у першому класі / С.М.Мартиненко, Н.С. Кипиченко // Початкова школа і сучасність. – № 2. – 2014.– С. 31 – 38.
129. Кипиченко Н.С. Традиції святкування Нового року / Н.С. Кипиченко, Т.В. Кривошей // Початкова школа і сучасність. – № 3. – 2014. – С. 5–7.
130. Кипиченко Н.С. Діагностування потреб учителя початкової школи у педагогічному спілкуванні / Н.С. Кипиченко // Початкова школа і сучасність. – №4. – 2014. – С. 41 – 44.
131. Кипиченко Н.С. Чарівниця-зима / Н.С.Кипиченко, М.Б. Бородавко // Початкова школа і сучасність. – № 1(5). – 2015. – С. 15 – 19.
132. Кипиченко Н.С. Як зробити літо веселим і казковим / Н.С. Кипиченко // Початкова школа і сучасність. – № 6(10) – 2015. – С. 3–7.
133. Кипиченко Н.С. Щоденник проходження педагогічної (літньої) практики: для студентів напряму підготовки 6.010102 «Початкова освіта» / Н.С. Кипиченко. – К. : Київ. ун-т ім.Б.Грінченка. – 2014. – 68 с.
134. Кіт Г.Г. Педагогічна практика в системі ступеневої підготовки вчителя початкових класів: навч.-метод. посіб. для студентів педагогічних закладів освіти (спеціальність: початкове навчання) / Г.Г. Кіт. – Вінниця : ПП «Едельвейс і К», 2007. – 222 с.
135. Кичук Н.В. Формування творчої особистості вчителя / Н.В. Кичук. – К. : Либідь, 1991. – 96 с.
136. Коваль В.О. Теоретичні і методичні засади формування професійної компетентності майбутніх вчителів-філологів у вищих педагогічних навчальних закладах : монографія / В.О. Коваль. – Умань : ФОП Жовтий О.О., 2013. – 455 с.
137. Коваль Л.В. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи : технологічна складова : монографія / Л.В. Коваль. – Донецьк : Юго-Восток, 2009. – 375 с.

138. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений . А.Ю.Коджаспиров, Г.М.Коджаспирова. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 176 с.
139. Козій М.К. Психолого-педагогічні умови удосконалення педагогічної практики студентів: метод. посіб. / М.К. Козій. – К. : Видавництво НПУ імені М.П. Драгоманова, 2001. – 140 с.
140. Коллектив. Личность. Общение: Словарь социально-психологических понятий. /Под ред. Е.С. Кузьмина и В.Е. Семенова. – Л. : Лениздат, 1987. – 143 с.
141. Коломинский Я.Л. Психология педагогического взаимодействия: учеб. пособие / Я.Л. Коломинский, Н.М. Плескачева, И.И. Заяц, О.А. Митрахович; под. ред. Я.Л. Коломинского. – СПб. : Речь, 2007. – 240 с.
142. Комарова І.І. Формування у майбутніх учителів культури педагогічного спілкування : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Комарова Інна Іванівна ; Вінницький держ. пед. ун-т ім. Михайла Коцюбинського. – Вінниця, 2000. – 189 с.
143. Коменський Я.А. Вибрані педагогічні твори / Я.А. Коменський. – К. : Рад. шк., 1940. – 240 с.
144. Коммуникативная компетентность. Стратегии, тактики, виды общения. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://pro-psichology.ru/socialnopsixologicheskie-fenomeny/133-kommunirativnaya-kompetentnost-strategii-taktiki.html>
145. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики : монографія / [Н.М. Бібік, Л.С. Вашуленко, О.І. Локшина, О.В. Овчарук, Л.І. Паращенко, О.І. Пометун, О.Я. Савченко та ін.] ; під заг. ред. О.В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.
146. Концепція педагогічної освіти: Вихідні положення: Схвалено Мін-ом освіти і науки України (23.12.1998 № 17 / 1–5) // Інформ. зб. Мін-ва освіти Укрїни. – 1999. – № 8. – С. 8 – 23.
147. Концепція розвитку професійної освіти і навчання в Україні (2010 – 2020 р.). – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://www.mon.gov.ua/gr/obg/2009/proekt 2010–2020.doc](http://www.mon.gov.ua/gr/obg/2009/proekt%202010-2020.doc)

148. Король Л.Л. Розвиток педагогічної майстерності як складової професійної підготовки майбутнього вчителя в Полтавському педагогічному інституті (1970 – 1990 рр. ХХ ст.) : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Король Лариса Леонідівна ; Полтавський держ. педагогічний ун-т ім.В.Г. Короленка. – Полтава, 2006. – 239 с.
149. Короткова Р.І. Формування у студентів педвузу техніки мовлення як компонента професійної майстерності : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Короткова Раїса Іванівна ; НПУ ім. М.П. Драгоманова. – К., 1998. – 206 с.
150. Коць М.О. Комунікативна підготовка майбутнього вчителя інтеракційними методиками : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Коць Михайло Онисимович ; НПУ ім. М.П. Драгоманова. – К., 1997. – 219 с.
151. Кочетова В.А. Дидактическое речевое общение как средство развития коммуникативных умений будущего учителя: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Кочетова Валентина Александровна ; Оренбургский гос. пед. ун-т. – Оренбург, 2000. – 21с.
152. Краевский В.В., Полонский В.М. Методология для педагога: теория и практика / В.В. Краевский, В.М. Полонский. – Волгоград : Перемена, 2001. – 324 с.
153. Кремень В.Г. Сучасний навчальний процес як синергетична система / В.Г.Кремень // Освітні реформи: місія, дійсність, рефлексія : монографія / за ред. В. Кременя, Т. Левицького, В. Огнев'юка, С. Сисоєвої. – К. : ТВО «Едельвейс», 2013. – С. 21 – 46.
154. Кретьова О. І. Формування культури професійного мовлення майбутніх учителів на основі системного підходу : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Кретьова Олена Іванівна ; Черкаський держ. ун-т ім. Богдана Хмельницького. – Черкаси, 1997. – 174 с.
155. Кручек В.А. Формування комунікативних умінь студентів вищих аграрних закладів освіти в процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Кручек Вікторія Аркадіївна ; Національний аграрний ун-т. – К., 2004. – 201 с.

156. Кулюткин Ю.Н. Психологические особенности деятельности учителя: мышление учителя / Ю.Н. Кулюткин. – М. : Педагогика, 1990. – С. 7–26.
157. Куприянов Б.В. Современные подходы к определению сущности категории «педагогические условия» / Б.В. Куприянов, С.А. Дынина // Вестник Костромского гос. ун-та им. Н.А. Некрасова. – 2001. – №2. – С.101–104.
158. Лавріненко О.А. Практична професійно-педагогічна підготовка вчителя у вищих закладах освіти України (1917–1928 рр.) : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Лавріненко Олександр Андрійович ; АПН України; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти. – К., 1998. – 175 с.
159. Ладыженская Т. А. Живое слово : устная речь как средство и предмет обучения : учеб. пособ. / Т. А. Ладыженская. – М. : Просвещение, 1986. – 127 с.
160. Легун О. М. Розвиток у педагогів орієнтації на суб'єкт-суб'єктну взаємодію у процесі післядипломної освіти: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Легун Олена Миколаївна ; АПН України ; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти. – К., 2005. – 20 с.
161. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.psylib.org.ua/books/leona01/txt03.htm>
162. Лернер И.Я. Качество знаний учащихся. Какими они должны быть? / И.Я.Лернер. – М. : Знание, 1978. – 46 с.
163. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности / И.Я.Лернер. – М. : Знание, 1980. – 96 с.
164. Лесняк Н.В. Міжпредметні зв'язки у формуванні мовленнєвих умінь майбутніх учителів початкових класів : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Лесняк Надія Володимирівна ; Рівненський держ. пед. ін-т. – Рівне, 1997. – 181 с.
165. Линенко А. Ф. Теория и практика формирования готовности студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01; 13.00.04 / Линенко Алла Францевна ; АПН України ; Інститут педагогіки і психології професійної освіти. – К., 1996. – 403 с.

166. Локшина О.І. Становлення «компетентнісної» ідеї в європейській освіті / О. І. Локшина // Реалізація компетентнісного підходу у вищій школі України: матеріали методологічного семінару. – К., 2009. – С. 19–33.
167. Лук'янченко О.М. Організація педагогічної практики в різних типах педагогічних навчальних закладів України (друга половина ХІХ – початок ХХ ст.) : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Лук'янченко Ольга Миколаївна ; Харківський нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. – Х., 2004. – 221 с.
168. Майборода В.К. Становлення і розвиток національної вищої педагогічної освіти в Україні (1917–1992 рр.): дис. ... д-ра пед. наук у формі наук. доповіді: 13.00.01 / Василь Каленикович Майборода; АПН України ; Інститут педагогіки. – К., 1993. – 58 с.
169. Малихін О.В. Формування у майбутніх учителів потреби в професійній самоосвіті: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Малихін Олександр Володимирович ; Харківський держ. пед. ун-т імені Г.С.Сковороди. – Харків, 2000. – 172 с.
170. Мамчич О.Б. Формування лінгвістичної компетентності майбутніх учителів початкової школи у вищих педагогічних навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Мамчич Олена Борисівна ; АПН України ; Інститут вищої освіти. – К., 2003. – 218 с.
171. Манчуленко Л.В. Формування творчого стилю діяльності майбутніх педагогів у процесі педагогічної практики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Манчуленко Лілія Василівна ; Чернівецький нац. ун-т ім. Юрія Федьковича. – Чернівці, 2006. – 263 с.
172. Мартиненко С.М. Діагностування особистісно-професійних якостей вчителя початкової школи: навч.-метод. посіб. / С.М.Мартиненко. – К. : АКМЕ ГРУП, 2015. – 208 с.
173. Мартиненко С.Н., Бондаренко Г.Л. Подготовка учителя начальной школы в парадигме речевой риторической деятельности / С.Н. Мартыненко, Г.Л. Бондаренко // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – Москва. – 2014. – №11 (70) Ноябрь. – С.313–318.



174. Мартиненко С.М. Особливості підготовки майбутнього вчителя початкової школи до мовленнєво-риторичної діяльності / Г.Л. Бондаренко, С.М. Мартиненко // Рідна мова: освітній кварталник Українського вчительського товариства у Польщі. – 2013. – № 19. – С. 82 – 87.
175. Мартиненко С.М. Система підготовки вчителя початкових класів до діагностичної діяльності: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04 / Мартиненко Світлана Миколаївна ; АПН України ; Інститут педагогіки. – К., 2009. – 476 с.
176. Мартиненко С.М. Діагностична діяльність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика : монографія / С.М. Мартиненко. – К. : КМПУ ім. Б.Д. Грінченка, 2008. – 434 с.
177. Мартиненко С.М. Рекомендації з педагогічної практики студентів педагогічного факультету: навч.-метод. посіб. / С.М. Мартиненко. – 2-е вид., стер. – К. : КМПУ ім. Б.Д. Грінченка, 2006. – 26 с.
178. Матвеева М.А. Организация и содержание педагогической практики студентов педагогических вузов РСФСР (20–30 гг.) / М.А. Матвеева // Формирование личности учителя в системе высшего педагогического образования: сб. науч. тр. [под. ред. В. А. Сластёнина]. – М. : МГПИ, 1980. – С. 113–121.
179. Марусинець М.М. Принципи формування професійної рефлексії майбутніх учителів початкових класів / М.М.Марусинець // Сучасна початкова освіта : вектори розвитку [спеціальний випуск, присвячений 80-річчю університету] : зб. наук. пр. – Бердянськ. – БДПУ, 2012. – С.165 – 174.
180. Матвієнко О.В. Підготовка майбутніх учителів до педагогічної взаємодії : монографія / О.В. Матвієнко. – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2009. – 384 с.
181. Методика навчання української мови в початковій школі : навч.-метод. посіб. / За наук. ред. М.С. Вашуленка. – К. : Літера ЛТД, 2010. – 364 с.
182. Мешко Г.М. Формування індивідуального стилю педагогічного спілкування у майбутніх учителів : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Мешко Галина Михайлівна ; Тернопільський держ. пед. ун-т. – Тернопіль, 1997. – 203 с.

183. Митник О.Я. Психолого-педагогічні умови становлення продуктивного спілкування в молодших школярів : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Митник Олександр Якович ; АПН України ; Ін-т психології ім.Г.С. Костюка. – К., 1998. – 170 с.
184. Мороз І.В. Педагогічна практика студентів у загальноосвітніх навчальних заклада : навч. посіб. / І.В. Мороз, О.Г. Ярошенко. – К. : УДЕНЦ, 2003. – 90 с.
185. Мороз О.Г. Підготовка майбутнього вчителя: зміст та організація : навч. посіб. / О.Г. Мороз, В.О. Сластьонін, Н.І. Філіпенко. – К., 1997. – 166 с.
186. Москаленко А.М. Формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи / А.М. Москаленко // Школа першого ступеня: теорія і практика: зб. наук. пр.. Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди. – Випуск 6. – Переяслав-Хмельницький, 2003. – С. 216–223.
187. Москаленко А.М. Методичні рекомендації з організації та проведення управлінської (навчально-виробничої практики для студентів магістратури спеціальності 8.000009 – “Управління навчальним закладом” / Автомонов П. П., Кузьменко Н. М., Лещенко М. П., Москаленко А.М. // Програми навчально-виробничої практики студентів магістратури спеціальності 8.000009 – “Управління навчальним закладом” – К., 2011. – 72 с.
188. Москаленко А.М. Розвиток умінь педагогічного спілкування в системі післядипломної освіти: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Москаленко Алла Миколаївна; АПН України ; Центр. ін-т післядиплом. пед. освіти. – К., 2001. – 231 с.
189. Мудрик А.В. Общение как фактор воспитания школьников / А.В. Мудрик. – М. : Педагогика, 1984. – 112 с.
190. Мясичев В.Н. Психология отношений / В.Н. Мясичев. – М.; Воронеж: Ин-т практ. психологии, 1995. – 356 с.
191. Найн А.Я. О методологическом аппарате диссертационных исследований / А.Я. Найн // Педагогика. – 1995. – № 5. – С. 44–49.
192. Національна Доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті. – К. : Шк. світ, 2001. – 16 с.

193. Національний освітній глосарій: вища освіта / авт.-уклад. : І.І. Бабин, Я.Я. Болюбаш, А.А. Гармаш й ін.; за ред. Д.В. Табачника і В.Г. Кременя. – К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2011. – 100 с.
194. Ничкало Н.Г. Педагогіка вищої школи: крок у майбутнє / Н.Г. Ничкало // Сучасна вища школа : психолого-педагогічний аспект: монографія. – К. : ВІПОЛ, 2001. – 450 с.
195. Огнев'юк В.О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку: монографія / В.О. Огнев'юк. – К. : Знання України, 2003. – 450 с.
196. Огнев'юк В.О. Відповідальність як складова акмепрофесіограми сучасного фахівця / В.О. Огнев'юк // Розвиток професіонала і професіоналізму: теорія і практика : зб. наук. пр. / за заг.ред. С.П. Архипової. – Черкаси : ФОП Гордієнко Є.І., 2014. – С.9 – 14.
197. Олексюк О.М. Компетентнісно орієнтований освітній простір як основа модернізації вищої мистецької освіти / О.М. Олексюк // Вища освіта України : теорет. та наук.-метод. часопис / НАПН України, Ін-т вищ. освіти НАПН України. – Київ : [б. в.], 2012. – № 1, додаток 2, Темат. вип. «Наука і вища освіта». – С. 235–242.
198. Орбан-Лембрик Л.Е. Структура комунікативного потенціалу особистості / Л.Е Орбан-Лембрик// Психологічні перспективи. – К., 2002. – Вип. 2. – С. 53–61.
199. Орлов А.А. Модернизация педагогической подготовки студентов педвузов / А.А.Орлов // Педагогика. – 2010. – №5. – С.88–95.
200. Панасенко Е.А. Ідеал учителя у вітчизняній педагогічній журналістиці другої половини ХІХ – початку ХХ ст. : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Панасенко Елліна Анатоліївна ; Луган. держ. пед. ун-т ім. Т.Шевченка. – Луганськ, 2001. – 20 с.
201. Паначин Ф.Г. Педагогическое образование в СССР / Ф.Г. Паначин. – М. : Педагогика, 1975. – 224 с.
202. Пасинок В.Г. Теоретичні основи формування професійних мовленнєвих умінь у майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей :

- автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04 / Пасинок Валентина Григорівна ; НПУ імені М.П. Драгоманова. – Харків, 2002. – 40 с.
203. Педагогическая практика в системе подготовки будущих учителей: сб. научн. тр. / под ред. В.А. Сластенина. – М., 1978. – 128 с.
204. Педагогічна майстерність : підруч. / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф.Кривонос [та ін.] ; за ред. І.А. Зязюна. – К. : Вища школа, 1997. – 349 с.
205. Пелех Ю.В. Ціннісно-смысловий концепт професійної підготовки майбутнього педагога : монографія / Ю.В. Пелех ; за ред. М.Б. Эвтуха. – Рівне : Тетіс, 2009. – 400 с.
206. Пентилюк М. Концептуальні засади комунікативної методики навчання української мови / М. Пентилюк, О. Горошкіна, А. Нікітіна // Українська мова і література в школі. – 2006. – №1. – С.15 –20.
207. Петровская Л.А. Компетентность в общении: Социально-психологический тренинг / Л.А. Петровская. – М., 1989. – 216 с.
208. Петрюк І.М. Становлення і розвиток загальної середньої освіти на Буковині (кінець XVIII – початок XX ст.) : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Петрюк Ірина Михайлівна ; Чернівецький держ. ун-т ім. Ю.Федьковича. – Чернівці, 1998. –169 с.
209. Пехота О.М. Індивідуалізація професійно-педагогічної підготовки вчителя : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Пехота Олена Миколаївна ; АПН України ; Інститут педагогіки і психології професійної освіти. – К., 1997. – 430 с.
210. Підгурська В.Ю. Формування мовнокомунікативних умінь у майбутніх учителів початкових класів у процесі педагогічної практики дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Підгурська Валентина Юріївна ; АПН України, Інститут педагогіки і психології професійної освіти. – К., 2011. – 20 с.
211. Платонов К.К. О знаниях, навыках, умениях / К.К. Платонов // Сов. педагогика. – 1963. – № 11. – С. 22–25.
212. Полатай Е.Г. Формування культури мовлення студентів філологічних факультетів як умова їхньої соціалізації : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Полатай Еліна Георгіївна ; Харківський нац. ун-т ім. В.Н. Каразіна. – Х., 2001. – 174 с.

213. Побірченко Н.С. Компетентнісний підхід у вищій освіті: теоретичний аспект / Н.С.Побірченко // Реалізація компетентнісного підходу у вищій школі України: матеріали методологічного семінару. – К., 2009. – С. 33 – 45.
214. Полторацкая В.В. Формирование коммуникативной культуры будущего учителя в процессе его профессионально-педагогической подготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Полторацкая Виктория Владимировна ; Харьковский гос. пед. ун-т им. Г.С.Сковороды. – Х., 1997. – 195 с.
215. Полякова Т.С. Анализ затруднений в педагогической деятельности начинающих учителей / Т.С. Полякова. – М. : Педагогика, 1983. – 127 с.
216. Пометун О.І. Теорія і практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн / О.І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / за заг. ред. О.В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – С. 16–25.
217. Практична підготовка студентів педагогічних вузів / В.Ф. Мішкурова, М.І. Пашенко, Т.Д. Перепелюк та ін. – К. : Наук. світ, 2003. – 98 с.
218. Прасол Н.О. Індивідуалізація професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів в умовах кредитно-трансферної системи навчання : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Прасол Надія Олексіївна ; Київ. ун-т імені Бориса Грінченка. – К., 2014. – 268 с.
219. Про затвердження Методичних рекомендацій щодо розроблення Державних стандартів професійно-технічної освіти з конкретних професій на основі компетентнісного підходу : НАКАЗ МОНМС України № 522 від 26 квітня 2012 року [Електронний ресурс] // Урядовий портал. – Режим доступу: <http://www.kmu.gov.ua/control/uk/cardnpd?docid=246688428>
220. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій: Постанова Кабінету Міністрів України №1341 від 23 листопада 2011 року [Електронний ресурс] // Офіційний веб-портал Верховної Ради України. – Режим доступу: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF>

221. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року : Указ Президента України : від 25.06.2013 р., № 344/2013 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>
222. Проворова Є.М. Методичні засади формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя музики: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Проворова Євгенія Михайлівна; НПУ ім.М.П. Драгоманова. – К., 2008. – 249 с.
223. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация: пер.с англ. / Дж. Равен – М.: «Когито-Центр», 2002. – 396 с.
224. Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України : матеріали методологічного семінару. – К. : Педагогічна думка, 2009. – 360 с.
225. Реан А.А. Психология и педагогика: учеб. для вузов / А.А. Реан, Н.В. Бордовская, С.И. Розум. – СПб. : Питер, 2002. – 432 с.
226. Романова В.В. Формування комунікативної компетенції у майбутніх фахівців соціально-культурної діяльності : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Романова Віра Василівна ; Харківський нац. пед. ун-т ім. Г.С.Сковороди. – Х., 2005. – 195 с.
227. Рурік Г.Л. Комунікативна компетентність як складова професійної майстерності учителя та засіб побудови гуманних взаємин між учасниками навчально-виховного процесу / Г.Л. Рурік // Формування професійної компетентності майбутнього вчителя в умовах вищого навчального закладу: наук. посіб. – К. : Видавничий дім «Слово», 2011. – С. 344 – 380.
228. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С.Л.Рубинштейн. – Издательство: Питер, 2002 г. – 720 с. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://yanko.lib.ru/books/psycho/rubinshteyn=osnovu\\_obzhey\\_psc.pdf](http://yanko.lib.ru/books/psycho/rubinshteyn=osnovu_obzhey_psc.pdf)
229. Русова С.Ф. Вибрані педагогічні твори / С.Ф. Русова. – В 2 т. – Т.2. – К. : Либідь, 1997. – 317 с.
230. Савенкова Л.О. Теоретико-методичні основи підготовки майбутніх педагогів до професійного спілкування : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Савенкова Людмила Олексіївна; НПУ ім. М.П.Драгоманова. – К., 1998. –32 с.

231. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: підруч. – К. : Грамота, 2012. – 504 с.
232. Савченко О.Я. Досвід реформування української освіти : спроба наукової рефлексії / О.Я. Савченко // Освітні реформи: місія, дійсність, рефлексія : монографія / за ред. В.Кременя, Т. Левицького, В. Огнев'юка, С. Сисоєвої. – К. : ТВО «Едельвейс», 2013. – С.385 – 396.
233. Савченко О.Я. Удосконалення професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів / О.Я. Савченко // Почат. шк. – 2000. – № 1. – С. 1–4.
234. Савченко О.Я. Уміння вчитися – ключова компетентність молодшого школяра: посіб. / О.Я. Савченко. – К. : Педагогічна думка, 2014. – 176 с.
235. Савченко О.Я. Шкільна освіта як замовник підготовки майбутнього вчителя / О.Я. Савченко // Рідна шк. – 2007. – № 5. – С. 5–8.
236. Савченко О.Я. Виховний потенціал початкової освіти / О.Я. Савченко. – К. : СПД «Цудзинович Т.І.» – 2007. – 204 с.
237. Сагач Г.М. Риторика як наука в системі професійної підготовки вчителя : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Сагач Галина Михайлівна ; УДПУ ім. М.П. Драгоманова. – К., 1993. – 284 с.
238. Семиченко В.А. Психологія та педагогіка сімейного спілкування: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів / В.А. Семиченко, В.С. Заслуженюк. – К. : Веселка, 1998. – 210 с.
239. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В.В. Сериков. – М. : Издат. корпорация «Логос», 1999. – 272с.
240. Симоненко Т.В. Теорія і практика формування професійної мовнокомунікаційної компетенції студентів філологічних факультетів : монографія / Т. В. Симоненко. – Черкаси : Вид. Вовчок О.Ю., 2006. – 328 с.
241. Сисоєва С.О. Проблеми неперервної професійної освіти : тезаурус наукового дослідження : наук. вид. / С.О. Сисоєва, І.В. Соколова / НАПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих, МОН, Маріупольський держ. гуманіт. ун-т. – К. : Вид. дім «ЕКМО», 2010. – 362 с.

242. Скворцова А.И. Комунікативний компонент професійної компетентності вчителя математики [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Npd/2010\\_2/Scvorcov.pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Npd/2010_2/Scvorcov.pdf)
243. Скворцова С.О. Вербально-логічна складова комунікативної компетентності вчителя початкових класів / С.О.Скворцова// Сучасна початкова освіта : вектори розвитку [спеціальний випуск, присвячений 80-річчю університету] : зб. наук. пр. – Бердянськ. – БДПУ, 2012. – С.245–251.
244. Слостенін В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки: учебн. пособ. / В.А.Слостенін. – М. : Просвещение, 1976. – 160 с.
245. Софій Н.З., Кузьменко В.У. Про сто і один метод активного навчання / Н.З.Софій, В.У.Кузьменко. – К. : Крок за кроком, 2004. – 128 с.
246. Спирин Л.Д. Профессиограмма общепедагогическая / Л.Д. Спирин. – М. : Мысль. – 1997. – 143 с.
247. Станиславский К. Работа актера над собой / К.Станиславский. – М.: Искусство, 1989. – 511 с. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://bookz.ru/authors/stanislavskii-ks/akter/1-akter.html>
248. Стрельнікова Н.М. Формування у студентів педвузів педагогічної культури спілкування з батьками учнів шкіл : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Стрельнікова Ніна Михайлівна ; АПН України, Інститут педагогіки. – К., 1996. – 179 с.
249. Сухомлинський В.О. Сто порад учителям / В.О. Сухомлинський. – К. : Рад. шк., 1988. – 304 с.
250. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям / В.О. Сухомлинський. – К. : Вид-во «Акта», 2012. – 537 с.
251. Сухомлинський В.О. Статті / В.О. Сухомлинський. – Вибрані твори. В 5-ти т. – Т.5. – К. : Рад. шк., 1977. – 639 с.
252. Тарасевич Н.М. Стратегія поведінки вчителя у складних педагогічних ситуаціях: тексти лекцій / Н.М. Тарасевич. – Полтава: ІОЦ ПДПУ, 2005. – 119 с.



253. Тарасенко Г.С. Взаємозв'язок естетичної та екологічної підготовки вчителя в системі професійної освіти: монографія / Г.С. Тарасенко. – Черкаси : «Вертикаль», вид. ПП Кандич С.Г., 2006. – 308 с.
254. Тельпуховська Ю.М. Навчальний переклад як засіб формування мовної компетенції майбутніх учителів початкових класів (в умовах російсько-української двомовності) : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Тельпуховська Юлія Миколаївна ; Харківський нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. – Х., 2005. – 260 с.
255. Тимофеева С.М. Методическая подготовка будущего учителя / С.М.Тимофеева // Вектор науки ТГУ. Серия: педагогика, психология. – №3 (6). – 2011. – С.299 – 300.
256. Тимчасове положення про організацію освітнього процесу. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://kubg.edu.ua/images/stories/Departaments/nmc.kmn/org\\_osvit\\_proc\\_60.pdf](http://kubg.edu.ua/images/stories/Departaments/nmc.kmn/org_osvit_proc_60.pdf)
257. Тимченко И.И. Формирование коммуникативной культуры студентов в процессе изучения предметов гуманитарного цикла : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Тимченко Ирина Игоревна ; Киевский нац. лингв. ун-т. – К., 2001. – 213 с.
258. Ткаченко К.О. Підготовка майбутніх учителів до формування комунікативних умінь учнів початкових класів: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Ткаченко Катерина Олександрівна ; Кіровоград. держ. пед. ун-т ім.В.Винниченка. – Кіровоград, 2014. – 20 с.
259. Трубачева С.Е. Развитие заглавнонаучальных компетентностей учнів засобами проектної технології у форматі шкільного підручника / С.Е. Трубачева // Проблеми сучасного підручника. – 2014. – Вип. 14. – С. 754–760. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/j-pdf/psp\\_2014\\_14\\_88.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/psp_2014_14_88.pdf).
260. Усанова О.Г. Коммуникативная компетентность в культуре педагогического общения: монография / О.Г. Усанова. – Челябинск, 2004. – 139 с.
261. Усатий В.Д. Развитие мовленнєвої культури майбутніх учителів початкових класів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Усатий В'ячеслав Дмитрович ; АПН України; Ін-т педагогіки. – К., 2001. – 19 с.

262. Ушинський К.Д. Избранные педагогические сочинения. В 2-х т. / Редкол. : В.Н. Столетов и др. – К. : Рад. Школа, 1983. – Т.2. Проблемы русской школы / Сост. и подгот. к печати Э.Д. Днепров; Под. ред. А.И. Пискунова и др. – 360 с.
263. Федотенко И.Л. Становление профессиональных ценностных ориентаций будущего учителя в процессе педагогической подготовки в вузе / И.Л. Федотенко. – Тула : «Гриф и К» , 1998. – 301 с.
264. Федоренко Т.Г. Моделирование педагогических ситуаций в процессе развития коммуникативной компетентности будущего учителя начальных классов: дис. .... канд. пед. наук: 13.00.01 / Федоренко Татьяна Григорьевна ; Сахалинский гос. ун-т. – М., 2005 . – 206 с.
265. Формування предметних компетентностей в учнів початкової школи монографія / Бібік Н.М., Вашуленко М.С., Мартиненко О.В. та ін. – К. : Педагогічна думка, 2014. – 346 с.
266. Фруктова Я.С. Комунікація як дескриптор Національної рамки кваліфікацій / Я.С. Фруктова // Розвиток професіонала і професіоналізму: теорія і практика : зб. наук. пр. / за заг.ред. С.П.Архипової. – Черкаси : ФОП Гордієнко Є.І., 2014. – С.357 – 360.
267. Хайновская Т.А. Диагностика коммуникативной компетентности будущих учителей: материалы научно-практ. конф. [«VI Знаменские чтения»], (4 марта 2007 года) / Т.А. Хайновская. – СурГПУ, 2007. – С. 43–49.
268. Хомич Л.О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів : монографія / Л.О. Хомич. – К. : Магістр–S, 1998. – 200 с.
269. Хомич Л.О. Формування наскрізних цивілізаційних цінностей у майбутніх учителів початкових класів / Л.О. Хомич // Сучасна початкова освіта : вектори розвитку [спеціальний випуск, присвячений 80-річчю університету] : зб. наук. пр. – Бердянськ. – БДПУ, 2012. – С.65 – 87.
270. Хомский Н. Язык и мышление / Н. Хомский ; пер. с англ. под. ред. В.В. Раскина. – М. : Изд-во Моск. Ун-та, 1972. – 122 с.

271. Хорошковська О.Н. Теоретико-методичні основи навчання української мови і мовлення у школах I ступеня національних меншин України : монографія / О.Н. Хорошковська. – К. : Педагогічна думка, 2012. – 160 с.
272. Хоружа Л.Л. Теоретичні засади формування етичної компетентності майбутніх учителів початкових класів: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Хоружа Людмила Леонідівна ; АПН України; Ін-т педагогіки. – К., 2004. – 412 с.
273. Хоружа Л.Л. Етична компетентність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика : монографія / Л.Л. Хоружа. К. : «Преса України», 2003. – 319 с.
274. Хоружа Л.Л. Етичний розвиток педагога: навч. посіб. / Л.Л. Хоружа. – К. : Академвидав, 2012. – 208 с.
275. Хоцкіна С.М. Формування комунікативної компетентності майбутніх економістів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Хоцкіна Світлана Миколаївна; Київ. ун-т імені Бориса Грінченка. – К., 2013. – 295 с.
276. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования / А.В.Хуторской // Народное образование. – 2003. – №2. – С.58 – 64.
277. Чернігівська Н.С. Педагогічна практика як складова духовного особистісного розвитку майбутнього вчителя іноземної мови / Н.С. Чернігівська // Психолого-педагогічні засади розвитку особистості в умовах соборної України: зб. матер. Всеукр. наук.-практ. конф. – К., 2008. – С. 59–60.
278. Чернуха Н.М. Інтеграційні процеси у вищій освіті : навч. посіб. / Н.М.Чернуха. – К. : Київ. ун-т ім.Б.Грінченка, 2015. – 92 с.
279. Чобітько М.Г. Особистісно орієнтована професійна підготовка майбутнього вчителя: теоретико-методологічний аспект : монографія / М.Г. Чобітько. – Черкаси : Брама–Україна, 2006. – 560 с.
280. Шиянов Е.Н. Развитие личности в обучении: учеб. пособ. для студ. пед. вузов / Е.Н. Шиянов, И.Б. Котова – М. : Изд.центр «Академия», 1999. – 288 с.

281. Шогорева Е.Ю. Психодиагностика индивидуальности в системной парадигме: уч. пособ. / Елена Шогорева, Олег Сычев; кол. авт. Новосибирский университет. – Новосибирск : Новосибирский университет, 2007. – 73 с.
282. Шулигіна Р.А. Формування культури спілкування старшокласників у виховному процесі загальноосвітніх навчальних закладів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Шулигіна Раїса Андріївна ; АПН України; Інститут проблем виховання. – К., 2007. – 225 с.
283. Щербаков А.И. Психологические основы формирования личности советского учителя в системе высшего педагогического образования / А.И. Щербаков. – Л. : Просвещение, 1987. – 266 с.
284. Юрченко В. І. Формування «Я-концепції» майбутнього вчителя в умовах педагогічного училища : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Юрченко Віктор Іванович ; УДПУ ім. М. П. Драгоманова. – К., 1997. – 190 с.
285. Юсеф Ю.В. Формування комунікативної культури майбутніх лікарів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Юсеф Юлія Володимирівна ; Київ. ун-т імені Бориса Грінченка. – К., 2014. – 297 с.
286. Яковліва О.П. Формування комунікативних умінь майбутніх учителів у процесі виховної роботи в оздоровчих таборах : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Яковліва Олена Павлівна ; Вінницький держ. педагогічний ун-т ім. Михайла Коцюбинського. – Вінниця, 2002. – 227 с.
287. Ященко Е. М. Формування комунікативної культури студентів у навчально-виховному процесі вищих навчальних закладів економічного профілю : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Ященко Елеонора Михайлівна ; Терноп. нац. екон. ун-т. – Т., 2010. – 294 с.
288. Britell J. K. Competency and Excellence / J. K. Britell // Munimum Competency Achievement Testing / Taeger R.M.& Tittle C K. (eds.) – Berekley, 1980. – P. 23–29.
289. Brumfit Ch. J. Communicative Methodology in Language Teaching / Ch. J. Brumfit. – Cambridge: Cambridge Univ. Press 1990. – 166 p

290. Communication competence defined! Dr Lane's Perspective. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.uky.edu/~drlane/captone/commcomp.htm>
291. Council Conclusion on a strategic framework for European cooperation in education and training ("ET 2020"). 1941 th education, youth and culture Council meeting, Brussels, 2009. – 12 May. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms\\_data/docs/pressdata/en/educ/107622.pdf](http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/107622.pdf)
292. Crowl T. K. Educational Psychology. Windows on Teaching / T. K. Crowl, S. Kaminsky, D. M. Podell – Brown & Bench mark publishers, 1997. – 416 p
293. Digital Competence for Lifelong Learning. Kirsti Ala-Mutka, Yves Punie and Christine Redecker. - European Communities, 2008. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <ftp://ftp.jrc.es/pub/EURdoc/EURdoc/JRC48708.TN.pdf>
294. European Council conclusion, March 2000. – URL: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://ue.eu.int/ueDocs/cms\\_Data/docs/pressData/en/ec/00100-i.eno.htm](http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/ec/00100-i.eno.htm)
295. Hutmacher Walo TITLE Key Competencies for Europe. Report of the Symposium (Berne, Switzerland, March 27-30, 1996). A Secondary Education for Europe Project. Council for Cultural Co-operation (CDCC). – A secondary education for Europe. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED407717.pdf>
296. Hymes D. On Communicative Competence / D. Hymes // Sociolinguistics / ed. by J. B. Pride, J. Holmes. – Harmondsworth: Penguin, 1972. – P. 269–293.
297. Implementation of "Education and Training 2010" work Programme. Working group A "Improving the education of teachers and trainers". Progress report. – Brussels: European Commission. Directorate-General for Education and Culture, September 2004. – 74 p.
298. Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society. Edited by D. S. Rychen, L. H. Salganik. – Germany: Hogrefe&Huber, 2003. – 224 p.
299. Klingsted G. L. Developing instructional modules for individualized instruction / G L. Klingsted // Educational technology. – № 11. – P.73–84.

300. Littlewood W. Communicative Language Teaching / W Littlewood. – Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1991 – 108 p.
301. Murray H. Ethical Principles in University Teaching / H. Murray, E. Gillese, M. Lennon, P. Mercer, M. Robinson – Society for Teaching and Learning in Higher Education, 1996. – 386 p.
302. Savignon S. Evolution of Communicative Competence The ACTFL Provisional Proficiency Guidelines / S. Savignon // The Modern Language Journal. – 1995. Vol. 95. – P. 129–134.
303. UNESCO-IBE. Zhou Nanzhao. Competencies in Curriculum Development, 2006. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ibe.unesco.org/cops/Competencies/CompetCurDevZhou.pdf>
304. White R.W. Motivatio Reconsidered: The Concept of Competence / R. W. White // Psychological Review. – 1959. – № 66. – P. 297–333.

## ДОДАТКИ

## Додаток А

**АНКЕТА***для студентів(ОКР «бакалавр»)**із метою визначення розуміння сутності поняття «комунікативна компетентність»**Шановні друзі!*

Просимо дати відповіді на запитання запропонованої анкети. Цінність дослідження залежить від щирості Ваших відповідей, тому перш ніж відповідати, подумайте:

**1. Чи готові Ви подолати притаманні людині сумніви та зберегти незалежність у висловлюваннях, відповідати щиро та відверто?**

- ☐ а) так, ніщо не завадить мені бути щирим та об'єктивним;
- ☐ б) буду намагатися;
- ☐ в) можливо.

**2. Повідомте, будь-ласка, короткі відомості про себе:**

курс – ☐

форма навчання: денна, заочна (потрібне підкреслити).

**3. Чи поділяєте Ви думку, що слово – це найважливіший педагогічний інструмент, який неможливо замінити?**

- ☐ а) так, я переконаний(а) в цьому;
- ☐ б) ні, вважаю, що мовлення педагога не відіграє важливої ролі;
- ☐ в) важко відповісти;
- ☐ г) свій варіант відповіді \_\_\_\_\_

**4. Що спонукає Вас до спілкування з учнями?**

- ☐ а) прагнення глибше пізнати вихованців;
- ☐ б) бажання встановити дружні стосунки з учнями;
- ☐ в) цікаво чи сприймають діти мене як вчителя;
- ☐ г) свій варіант відповіді \_\_\_\_\_

**5. Чи задовольняли Вас стосунки з учнями, які склалися під час педагогічної практики?**

- ☐ а) так;
- ☐ б) ні;
- ☐ в) важко відповісти.

**6. Якщо Вас задовольняли стосунки з учнями, то що цьому сприяло?**  
(Можна вибрати кілька варіантів відповідей)

- ☐ а) прояви з Вашого боку поваги до учнів;
- ☐ б) намагання не обманювати дітей, дотримуватись даного слова;
- ☐ в) бажання бачити лише позитивне в учнях;
- ☐ г) справедливе оцінювання навчальних досягнень учнів;
- ☐ д) врахування індивідуальних особливостей, інтересів і здібностей під час спілкування;
- ☐ е) намагання завжди прийти па допомогу;
- ☐ є) свій варіант відповіді \_\_\_\_\_

**7.** Якщо «ні», то що цьому сприяло? (Можна вибрати кілька варіантів відповідей.)

- ☐ а) небажання учнів виконувати Ваші вказівки;
- ☐ б) відсутність в учнів інтересу до навчання;
- ☐ в) систематичні порушення учнями дисципліни під час уроків (виховних заходів);
- ☐ г) бажання учнів щось розповісти Вам про себе;
- ☐ д) учні весь час цікавились Вашим особистим життям, що Вас дуже дратувало;
- ☐ е) свій варіант відповіді \_\_\_\_\_

**8.** Яких труднощів Вам довелося зазнати під час спілкування з учнями на педагогічній практиці? (Напишіть)

**9.** Чи відчували Ви труднощі на педагогічній практиці під час спілкування з батьками учнів?

- ☐ а) так;
- ☐ б) ні;
- ☐ в) важко відповісти.
- г) свій варіант відповіді \_\_\_\_\_

**10.** Яких саме труднощів Вам довелося зазнати на педагогічній практиці під час спілкування з батьками учнів? (Напишіть)

**11.** Чи відчували Ви труднощі на педагогічній практиці під час спілкування з учителями початкової школи і викладачами Університету?

- ☐ а) так;
- ☐ б) ні;
- ☐ в) важко відповісти.
- г) свій варіант відповіді \_\_\_\_\_

**12.** Яких саме труднощів Вам довелося зазнати на педагогічній практиці під час спілкування з учителями початкової школи або викладачами Університету? (Напишіть)

**13.** Як Ви розумієте сутність і зміст поняття «компетентність»? (Напишіть) \_\_\_\_\_

**14.** Як Ви розумієте сутність і зміст поняття «комунікативна компетентність вчителя початкової школи»? (Напишіть) \_\_\_\_\_

**15.** Оберіть форму організації навчання, яка, на Вашу думку, є найважливішою у формуванні комунікативної компетентності.

- ☐ а) лекційні (практичні) заняття;
- ☐ б) семінарські заняття;
- ☐ в) педагогічна практика;
- ☐ г) самостійна робота.



**16.** Які недоліки в організації та проведенні педагогічної практики впливали на ефективність спілкування з учнями? Обґрунтуйте свою думку.

---

**17.** Висловіть пропозиції щодо вдосконалення змісту, форм і методів організації практики, зокрема педагогічного спілкування. \_\_\_\_\_

*Дякуємо за співпрацю!*

**Орієнтовні запитання, внесені до звіту за результатами педагогічної  
(літньої) практики студентів ОКР «бакалавр» (III курс, VI семестр)**

1. Яке кількісне співвідношення хлопчиків і дівчаток? Як це впливає на спілкування дітей? Хто переважає в колективі – хлопчики чи дівчатка? Як за цієї умови почують себе інші?
2. З ким Вам легше працювати: з хлопчиками чи дівчатками? Чим це зумовлено?
3. Як Ви почуваетесь з дівчатками (хлопчиками) в колективі? За що можете їх похвалити? Які доручення їм даєте? В яких випадках вони потребують Вашої особливої підтримки?
4. Що Ви можете сказати про проблеми спілкування між собою дівчаток (хлопчиків)? Які позитивні моменти поєднують їх? Як Ви створюєте ці моменти? Як це впливає на формування тимчасового дитячого колективу?
5. Як Ви говорите дівчаткам (хлопчикам) про те, що Вам не подобається у їхній поведінці?
6. Як відбувається спілкування між дівчатками (хлопчиками)? Про що вони говорять між собою? Як дівчатка (хлопчики) виказують взаємну симпатію і повагу, ворожнечу і презирство? Які емоції переважають у їхньому спілкуванні? Як вони впливають на загальний психологічний мікроклімат у тимчасовому дитячому колективі?
7. Яким чином відбувається спілкування між дівчатками і хлопчиками? Про що вони говорять? Як дівчатка (хлопчики) виказують взаємну симпатію і повагу, ворожнечу і презирство? Які емоції переважають у їхньому спілкуванні? Як вони впливають на загальний моральний клімат у тимчасовому дитячому колективі?
8. Якщо певні форми спілкування дівчаток з хлопчиками негативно впливають на загальний психологічний мікроклімат у колективі, як Ви змінили б їхню поведінку? Що зробили б для цього?

## ЗРАЗОК СЦЕНАРІЮ ЗАГАЛЬНОТАБІРНОГО КВЕСТУ «Знайди скарб»,

*розроблений і проведений під час педагогічної (літньої) практики студенткою денної форми навчання III курсу ОКР «бакалавр» напряму підготовки 6.010102 «Початкова освіта» Марією М.*

**Мета:** навчити дітей правильно користуватися компасом, ознайомити із поняттям «зворотний азимут»; розвивати вміння зі спортивного орієнтування, мислення та кмітливості; виховувати вміння працювати в команді.

**Обладнання:** компаси, загадкові листи, виделка, карта, скринька, скарб у вигляді солодошів.

### Хід квесту

Для квесту заздалегідь необхідно: вирахувати азимути, заховати скарб, створити карту.

– Юні друзі! Нам надійшов лист від усім відомого пірата – капітана Джека Горобця! Слухайте уважно!

Вітаю вас, юні друзі!

Хочу поділитися секретною інформацією!

На території вашого табору, колись було заховано карту скарбів. Відшукати її зможе найрозумніший, кмітливіший, вправний шукач пригод та незабутніх вражень.

Отже, якщо ви готові – цей квест для вас!

Перше завдання: від входу найбільшої будівлі табору потрібно пройти 50 метрів на схід, далі повернути на південний захід і, дотримуючись азимуту\*

\*Азимут – це кут, утворений між напрямком на який-небудь предмет місцевості й напрямком на північ

Рушаймо за скарбами!

Дотримуючись маршруту, що вказаний у першому листі, група знаходить друге послання:

*А Ви кмітливі, юні друзі!*

*Якщо читаєте цей лист – то вмієте користуватися компасом і орієнтуватися на місцевості. Але не все так просто, любі мої! Щоб дібратися до карти скарбів, Вам потрібно виконати наступні завдання:*

*1. Відгадайте загадку:*

*Серед лісу горбик-дім,*

*Тисячі живуть у нім.*

*Привітають ці комахи.*

*2. Віднайдіть будинок цих комах. Від нього на північ пройдіть 20 кроків, поверніть на схід і пройдіть ту кількість кроків, яка є відповіддю у наступній задачі: Відстань між двома лісами 130 км. Від цих лісів назустріч один одному йдуть 2 зайці. Яка відстань буде між ними, коли один пройде 50 км, а другий 40 км?*

*3. Знайди там цей предмет:*

*Гострі зуби вона має,*

*Їсти нам допомагає,*

*Що бере в тарілці – все*

Виконавши всі завдання, діти знаходять третій лист

Ну ви й молодці, якщо у руках тримаєте цей лист!!! Тепер я знаю, то віддам скарб у хороші руки. У конверті, де лежав цей лист є карта. Так. так! А ви подивіться уважніше. Ось, бачите! Тепер вам залишиться тільки використати її і знайти скарб.

Учасники проходять маршрут за картою та знаходять скарб і записку.

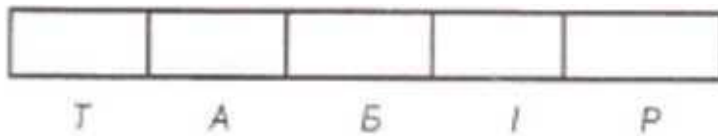
Скрина закодована!

Знайдіть ключове слово, давши відповіді на запитання, та відкрийте скриню.

1. Якщо дощ йде опівночі, чи може через 48 годин бути сонячна погода?
2. Скільки звуків у слові – «кущ»?
3. Дослівно наведений уривок з якогось тексту називається...
4. Який знак ставиться у кінці розповідною речення?
5. *Пованхлів білху ованх. Стоїти пострібати з рхому про рхли ованх.*

**Ключове слово:**

1. Третя літера відповіді на третє питання. (Цитата)
2. Остання літера відповіді на останнє питання. (Проза)
3. Третя літера відповіді на п'яте питання. (Зуби)
4. Друга літера відповіді на перше питання. (Ні)
5. Друга літера відповіді на четверте питання. (Крапка)



Повторіть це слово стільки разів, скільки у вас вийшла відповідь на друге питання.

Якщо діти зробили все правильно, скринька зі скарбами викривається.

– Наша кмітливість та мужність привели нас до скарбів. Подякуємо Джеку Горобцю та подаруємо йому пісню «Морячок». (Діти співають).

– Квест завершено! Перемогли сила, розум та дружба!

**Київський університет імені Бориса Грінченка**  
**Педагогічний інститут**

# **ЩОДЕННИК**

**педагогічної (літньої) практики**

студент\_\_ групи \_\_\_\_\_

напряму підготовки 6.010102 «Початкова освіта»

---

(ПІБ)

Київ – 201\_

Рекомендовано до друку рішенням Вченої Ради Педагогічного інституту  
Київського університету імені Бориса Грінченка  
(Протокол № 7 від 17 квітня 2014 р.)

**Укладач:**

*Кипиченко Н.С.*, викладач кафедри початкової освіти та методик гуманітарних дисциплін

**Рецензенти:**

*Матвієнко О.В.*, доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки та методик початкового навчання Інституту психології і педагогіки Національного університету імені М.П. Драгоманова

*Бондаренко Г.Л.*, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри початкової освіти та методик гуманітарних дисциплін Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка

Щоденник проходження літньої педагогічної практики / Укладач: Н.С. Кипиченко. – К. : Київський університет імені Бориса Грінченка, 2014. – 63 с.

*У щоденнику висвітлено мету, завдання і зміст літньої практики студентів напряму підготовки 6.010102 «Початкова освіта»; запропоновано схеми аналізу виховних заходів, тимчасового дитячого колективу, самоаналізу педагогічної діяльності, а також список рекомендованої літератури.*

*Для студентів вищих педагогічних навчальних закладів I–IV рівнів акредитації, вчителів та всіх, хто цікавиться питаннями практичної підготовки майбутніх учителів початкової школи.*

## ПЕРЕДМОВА

### Дорогі друзі!

Серед різноманітних форм фахової підготовки чільне місце займає літня педагогічна практика, яка є першим самостійним кроком майбутнього вчителя початкової школи у професійному житті. Спогади про її проходження живуть у серцях студентів завжди, адже час, проведений у таборі, є яскравим і насиченим позитивними емоціями та враженнями.

Літо для дітей є довгоочікуваним часом для відпочинку. Саме від Вас залежатиме, наскільки змістовним, цікавим та вражаючим він буде них. На період табірної зміни Ви станете для учнів і матусею, і татом, і найліпшим другом. Ви маєте організувати роботу таким чином, щоб задовольнити інтереси та потреби кожної дитини, зацікавити та допомогти розкриттю талантів і здібностей. Пам'ятайте, що батьки передають у Ваші руки найдорожчий скарб – своїх дітей, а Ви несете відповідальність за їх життя та здоров'я.

З метою допомоги студентам успішно пройти літню практику розроблено цей щоденник. Він є робочим документом, у якому студент-практикант аналізує кожний прожитий день, робить висновки, узагальнення, визначає перспективний план. Щоденник допоможе фіксувати найбільш цікаві сторінки життя загону, бачити склад дитячого колективу, його радощі та перемоги, і є звітним документом.

Бажаємо вам успішного проходження практики! Ви зрозумієте, що, працюючи з дітьми, одну частинку себе Ви даруєте їм, а іншу – залишаєте в таборі. Сподіваємось, що подані у щоденнику матеріали стануть у нагоді й займуть гідне місце на Вашому робочому столі вихователя дитячого літнього табору.

Висловлюю щиру подяку всім колегам за слухні поради та конкретну допомогу в складанні змісту щоденника, а також студентам, допитливість яких спонукала до постійного пошуку та вдосконалення матеріалів.

*Автор*



## **РОЗДІЛ І**

### **ПРОГРАМА ЛІТНЬОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ**

#### ***1. Мета і завдання практики***

*Мета практики* – формування професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи у процесі виховної діяльності в дитячих оздоровчих таборах.

#### *Основні завдання практики:*

- поглиблення та закріплення психолого-педагогічних знань студентів;
- розкриття особливостей планування виховної роботи у дитячих закладах відпочинку;
- ознайомлення з сучасними технологіями, формами і методами виховної роботи, розкриття особливостей їх застосування у дитячих оздоровчих таборах;
- формування вмінь застосовувати сучасні технології, форми і методи виховання в умовах тимчасового дитячого колективу;
- вдосконалення вмінь здійснювати педагогічну взаємодію на основі індивідуального особистісно орієнтованого підходу до вихованців;
- виховання стійкого інтересу до роботи з дітьми, потреби особистісно-професійного зростання, самоосвіти та самовдосконалення.

#### ***2. Знання і вміння,***

##### ***якими має оволодіти студент під час проходження практики***

##### ***1. Знати:***

- нормативні документи, якими керується діяльність дитячого табору відпочинку;
- функції, права та обов'язки педагога-вихователя;
- специфіку прояву вікових та індивідуальні особливості учнів молодшого шкільного віку в умовах літнього відпочинку;
- особливості планування виховної роботи у дитячих оздоровчих таборах;
- інноваційні технології, форми і методи виховної роботи у дитячих закладах відпочинку, особливості їх застосування в умовах тимчасового дитячого колективу.

##### ***2. Вміти:***

- визначати мету і завдання виховання в умовах літнього оздоровчого табору;
- складати план роботи на табірну зміну і на кожен день з урахуванням інтересів та індивідуальних особливостей дітей;
- організовувати самоврядування в тимчасових дитячих колективах;

- володіти інноваційними технологіями, формами і методами виховної роботи у дитячих оздоровчих таборах;
- здійснювати виховну діяльність на основі вивчення індивідуальних особливостей, інтересів, можливостей і потреб дітей;
- створювати сприятливі умови для виховання і розвитку школярів.

### **3. Зміст практики**

#### **МОДУЛЬ I**

##### ***Підготовчо-організаційна діяльність***

##### ***I. Підготовка до проходження літньої практики***

1. Ознайомлення з:
  - ✓ базою проходження літньої практики та умовами організації виховної роботи; участь у бесідах із директором та вихователями дитячого оздоровчого табору;
  - ✓ інструкціями з техніки безпеки під час проходження літньої практики;
  - ✓ програмою проходження літньої практики та вимогами до оформлення звітної документації;
  - ✓ обов'язками студентів-практикантів на період проходження літньої практики.
2. Опрацювання рекомендованої літератури.

##### ***II. Планування роботи на період проходження літньої практики***

1. Ознайомлення з планом виховної роботи літнього дитячого табору та розроблення план-сітки роботи загону на табірну зміну.
2. Розроблення планів-конспектів та сценаріїв виховних заходів відповідно до плану виховної роботи табору та план-сітки загону
3. Вивчення індивідуальних особливостей дітей.

#### **МОДУЛЬ II**

##### ***Організація та проведення виховної роботи***

1. Спостереження та аналіз 5 виховних заходів проведених студентами підгрупи.
2. Проведення 20 виховних заходів різних видів, із них – 5 залікових, до одного з яких розробити презентація у форматі Power Point.
3. Оформлення звітної документації.

#### **4. Система поточного та підсумкового контролю**

Результати проходження студентами літньої практики в дитячих оздоровчих таборах оцінюються за модульно-рейтинговою системою, в основу якої покладено принцип поопераційної звітності, накопичуваної системи оцінювання знань та вмінь; розширення кількості балів до 100.

#### **4. Перелік звітної документації за результатами проходження літньої практики**

- ✓ **Щоденник літньої практики**, який відображає роботу студента за весь період практики.
- ✓ **Відгук керівника від бази практики** (підпис засвідчений печаткою).
- ✓ **Фотоматеріали**, які демонструють проведення студентом-практикантом різних форм роботи.
- ✓ **Три-чотири зразки творчих робіт дітей** (малюнки, вірші, твори тощо).
- ✓ **Методичний комплект** (конспекти 5 залікових виховних заходів, до одного із них розроблена презентація у форматі Power Point ).

#### **СТУДЕНТ-ПРАКТИКАНТ МАЄ:**

1. Взяти участь у настановчій та підсумковій конференціях із практики.
2. Організовувати свою роботу згідно вимог та правил внутрішнього розпорядку закладу, в якому він проходить практику, розпоряджень адміністрації закладу та керівників практики.
3. Оформлювати щоденник літньої практики, у якому відбито зміст проведеної роботи, записувати власні спостереження, пропозиції і рекомендації щодо проведення практики.
4. Якісно виконувати всі види робіт, передбачених програмою практики і відповідними інструкціями, старанно готуватись до кожного виду діяльності.
5. Своєчасно здати звітну документацію керівникові практики від Університету.
6. Бути зразком відповідальності, організованості, дисциплінованості, ввічливості, працьовитості.

#### **СТУДЕНТ-ПРАКТИКАНТ МАЄ ПРАВО:**

1. Отримувати консультації керівників практики від Університету та бази практики.
2. Відвідувати заходи, які проводять вихователі.
3. Брати участь у зборах, нарадах, конференціях та інших заходах закладу, в якому проходить практику.
4. Користуватися бібліотечним фондом закладу, в якому проходить практику.
5. Вносити пропозиції щодо вдосконалення організації та проведення практики.

**РОЗДІЛ II**  
**ВІДОМОСТІ ПРО БАЗУ ПРОХОДЖЕННЯ ЛІТНЬОЇ ПРАКТИКИ**

**НАЗВА ТАБОРУ**

.....

*Адреса:* .....

.....

*Директор табору*

.....

(ПІБ, телефон)

*Вихователь загону* .....

(ПІБ, телефон)

*Загін* .....

*Зміна* .....

(з                      по                      )

**ІНФОРМАЦІЯ  
ПРО РОБОТУ ГУРТКІВ ТАБОРУ**

Назва гуртка	ПІБ керівника гуртка	Графік роботи	ПІБ дітей, які відвідують заняття гуртка

**НАЗВА ЗАГОНУ**

.....

**ДЕВІЗ**

.....

.....

.....

.....

**РЕЧІВКА**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**ВІДОМОСТІ ПРО ДІТЕЙ ЗАГОНУ**

№ з/п	ПІБ	Телефон	Дата народження	Домашня адреса	Відомості про батьків (ПІБ, телефон)	Захоплення	Медичні показники

# ПЛАН-СІТКА ТАБІРНИХ ЗАХОДІВ НА ... ЗМІНУ

1-й день _____ (дата)	2-й день _____ (дата)	3-й день _____ (дата)	4-й день _____ (дата)	5-й день _____ (дата)	6-й день _____ (дата)	7-й день _____ (дата)
8-й день _____ (дата)	9-й день _____ (дата)	10-й день _____ (дата)	11-й день _____ (дата)	12-й день _____ (дата)	13-й день _____ (дата)	14-й день _____ (дата)
15-й день _____ (дата)	16-й день _____ (дата)	17-й день _____ (дата)	18-й день _____ (дата)	19-й день _____ (дата)	20-й день _____ (дата)	21-й день _____ (дата)



## ПЛАН-СІТКА ВИХОВНИХ ЗАХОДІВ ЗАГОНУ НА ... ЗМІНУ

1-й день _____ (дата)	2-й день _____ (дата)	3-й день _____ (дата)	4-й день _____ (дата)	5-й день _____ (дата)	6-й день _____ (дата)	7-й день _____ (дата)
8-й день _____ (дата)	9-й день _____ (дата)	10-й день _____ (дата)	11-й день _____ (дата)	12-й день _____ (дата)	13-й день _____ (дата)	14-й день _____ (дата)
15-й день _____ (дата)	16-й день _____ (дата)	17-й день _____ (дата)	18-й день _____ (дата)	19-й день _____ (дата)	20-й день _____ (дата)	21-й день _____ (дата)

### ІІІ РОЗДІЛ ОБЛІК ВИКОНАНОЇ РОБОТИ

*«День за днем»*

**1-й день** \_\_\_\_\_  
(дата)

Зміст роботи	Психолого-педагогічний аналіз

Висновки, педагогічні роздуми, самооцінювання досягнутих результатів:

.....

.....

.....

.....

.....

## **V РОЗДІЛ СПОСТЕРЕЖЕННЯ ВИХОВНИХ ЗАХОДІВ СТУДЕНТІВ-ПРАКТИКАНТІВ**

### **СХЕМА АНАЛІЗУ ВИХОВНОГО ЗАХОДУ**

#### ***1. Загальна характеристика***

- ✓ Загальні відомості: місце і час проведення
- ✓ Тема і мета заходу, форма проведення, педагогічна обґрунтованість вибору форм
- ✓ Врахування вікових та індивідуальних особливостей школярів, їхніх інтересів, запитів і побажань
- ✓ Значення заходу в системі виховної роботи дитячого оздоровчого табору

#### ***2. Підготовка і проведення виховного заходу***

- ✓ Мета і план проведення, визначення завдань
- ✓ Активність вихователя та школярів
- ✓ Ініціатори заходу: діти, студент-практикант, вихователь дитячого оздоровчого табору
- ✓ Зміст виховного заходу, його спрямованість
- ✓ Характер поведінки учнів, взаємозв'язок інтелектуального та емоційного впливу на школярів. Ставлення дітей до заходу, сприйняття ними ідей, рівень захопленості, вияв творчих здібностей
- ✓ Характеристика педагогічних засобів, педагогічного інструментування заходу
- ✓ Вияв особистих якостей, авторитету студента-практиканта, його професійної компетентності
- ✓ Створення сприятливих умов для впливу заходу на особистість учнів, отримання «гарантованого» результату виховання особистості й тимчасового дитячого колективу

#### ***3. Висновки і зауваження***

- ✓ Оцінювання методичної своєрідності та ефективності виховного заходу
- ✓ Рекомендації щодо поліпшення підготовчої роботи до проведення аналогічних заходів

## СПОСТЕРЕЖЕННЯ ВИХОВНОГО ЗАХОДУ

*Дата**ПІБ студента-практиканта**Тема**Мета**Форма проведення**Місце проведення*

Методичні вимоги до організації і проведення виховного заходу	Висновки і зауваження
Актуальність і вмотивованість теми, її відповідність віковим особливостям учнів молодшого шкільного віку	
Чіткість, конкретність, спрямованість мети виховного заходу на розвиток особистості учнів, згуртованості тимчасового дитячого колективу	
Доцільність вибору форми проведення, її відповідність психофізичним особливостям учнів молодшого шкільного віку. Врахування можливості активної участі всіх або більшості вихованців	
Наявність і продуманість плану або програми підготовки	
Проведення заходу:	
• точність і організованість початку	
• естетичність оформлення	
• змістовність заходу	
• достовірність, науковість та емоційна насиченість фактичного матеріалу, зв'язок із життям, опора на життєвий досвід дітей	
• доцільність форм і методів	
• роль вихователя у проведенні заходу	
• увага, зацікавленість дітей	
• використання атрибутів, наочності, ТЗН, спортивного інвентарю	

*Висновки**Рекомендації та побажання*

**IV РОЗДІЛ**  
**ХАРАКТЕРИСТИКА**  
**ТИМЧАСОВОГО ДИТЯЧОГО КОЛЕКТИВУ**

**Схема характеристики тимчасового дитячого колективу**

- Кількість дітей
- Розподіл за статтю
- Середній вік
- Національність
- Аналіз основних ознак колективу (мета, спільна діяльність, органи самоврядування, рівень згуртованості)
- Взаємодія з вихователем
- Співпраця з іншими колективами
- Досягнення
- Основні проблеми
- Висновки й пропозиції

**СПИСОК РЕКОМЕНДОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ**

1. Бабич В.Г., Доценко Т.М., Тихенко Л.В. І знову літо! Організація літніх оздоровчих таборів та навчання дітей–лідерів: метод. посіб. / В.Г.Бабич, Т.М.Доценко, Л.В.Тихенко. – Біла Церква, 2009. – 256 с.
2. Барви сонячного літа: метод. пос. для педагогічних працівників по організації літнього оздоровлення та заходи щодо збереження життя та здоров'я дітей / Н.В.Настенко, О.К.Цоков; Полтавський обл. ін-т післядиплом. пед. освіти ім. М.В.Остроградського. – Полтава: [б. и.], 2003. – 84 с.
3. Веселі канікули / [упоряд. Н.В.Настенко, Г.А.Каліберда, Л.Л.Халецька, В.О.Сліпак]. – Полтава: ПОІППО, 2007. – 34 с.
4. Довідник вожатого дитячого оздоровчого табору / Н.В. Долгая. – Кривий Ріг: Видавничий дім, 2009. – 250 с.
5. Єнін О.В. Настільна книга вожатого табору відпочинку / О.В. Єнін. – Х.: Вид. група «Основа», 2008. – 128 с.
6. Закон України «Про охорону дитинства» // 26 квітня 2001 року, № 2402-III.
7. Інструктивно-методичні матеріали з питань організації відпочинку та оздоровлення дітей / [упоряд. Л.А. Герасимчук, З.О.Чернега]. – Хмельницький, 2007. – 132 с.
8. Іова В.Ю. Літній «Сонцеграй»: збірник ігрових програм та методичних рекомендацій / В. Ю. Іова, Л. В. Красномоєць. – Кам'янець-Подільський: Абетка, 2000. – 64 с.
9. Кіт Г.Г. Педагогічна практика в системі ступеневої підготовки вчителя початкових класів: [навч.-метод. посіб. для студентів педагогічних закладів освіти (спеціальність: початкове навчання)] / Галина Григорівна Кіт. – Вінниця, 2007. – 222 с.
10. Методика роботи в літньому оздоровчому таборі: навч. посібник / С.І. Коваленко, А.І. Коропчук та ін. – К.: ІЗМН, 1997. – 250 с.
11. Настільна книга вожатого в детском оздоровительном лагере / Т.В. Титкова. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2003. – 320 с.
12. Літня педагогічна практика в оздоровчих таборах: методичний посібник / укл. Н.В. Казакова. – Хмельницький: Вид-во ХГПА, 2009. – 96 с.
13. Літо для дитини: пос. Ч.1 / упоряд. О. Главник. – К.: Главник, 2007. – 192 с.
14. Літо для дитини: пос. Ч. 2 / упоряд. О. Главник. – К.: Главник, 2007. – 192 с.
15. Мартиненко С.М., Осколова М.Д. Вивчення особистості молодшого школяра засобами педагогічної діагностики / С.М. Мартиненко, М.Д. Осколова. – К.: Київ. ун-т ім. Б.Грінченка, 2014. – 144 с.
16. Організація відпочинку та оздоровлення дітей: концепції, технології, досвід / [Биховська О. В., Горбинко В. М., Петрочко Ж. В. та ін.]. – К.: Державний інститут проблем сім'ї та молоді, 2004. – 208 с.
17. «Орлёнок». Книга вожатого / За ред. Александра Джеуса. – М.: Собеседник, 2005. – 351 с.

**ДОДАТКИ****Орієнтовні назви загону, девізів та речівок**

*Назва загону – "СОНЕЧКО"*

*Девіз*

Гори, сонечко, ясно,  
Відпочинемо прекрасно!  
Один, два – не лінуйся,  
Три, чотири – загартуйся!

*Речівка*

- Хто зігріє вас, хто любить?
- Сонечко!
- Хто у кожен дім заходить?
- Сонечко!
- З чим до нас тепло приходить?
- З сонечком!
- Хто всіх ніжно так цілує?
- Сонечко!
- Хто всю землю зігріває?
- Сонечко!
- Хто природу звеселяє?
- Сонечко!

*Назва загону – "КАПІТОШКИ"*

*Девіз*

Не сумуємо нітрошки –  
Ми веселі капітошки!

*Речівка*

- Раз – два! Три – чотири!
- Ми крокуємо всі в ногу!
- «Капітошкам» дай дорогу!
- Хто іде?
- Ми йдемо!
- Весело ми живемо!
- Сумувати ніколи,
- У нас веселі канікули!

**Назва загону – "НЕВГАМОВНІ"***Девіз*

Невгамовні ми малята,  
Ми всі дружні і завзяті!

*Речівка*

- Будь веселий!
- Завжди так!
- Будь бадьорий!
- Тільки так!
- Настрій – клас!
- Погода – клас!
- Приєднайтеся до нас!

**Назва загону – "СВІТЛЯЧКИ"***Девіз*

Ми – загін "Світлячки",  
Все ми робим залюбки:  
Граємо, співаємо  
І перемагаємо!

*Речівка*

- Бум! Бум! Бум!
- Проженемо ми весь сум!
- Бам! Бам! Бам!
- Буде весело всім нам!
- Хай дивосвіт пізнає кожен!
- Сміх і радість переможуть!

**Назва загону – "БДЖІЛКИ"***Девіз*

Наш девіз – ти не лінився,  
Ніби бджілка ти трудись,  
Люблять бджілки працювати,  
Медом друзів пригощати.

*Речівка*

Бджілок дружній ми загін,  
Радість ми несемо всім,  
Квіточок нектар збираєм,  
Медом друзів пригощаєм.  
Раз – два нам пора  
Працювати для добра,  
Ми ідемо дружньо в ногу,  
Здобувати перемогу!



**АНКЕТИ****«Знайомство»***Юний друже!*

Я звертаюсь до тебе з проханням розповісти мені про себе. Щирі відповіді допоможуть зробити життя нашого загону цікавішим.

1. Мене звати...
2. У вільний час мені подобається...
3. Мій улюблений вид спорту...
4. Мої улюблені ігри ...
5. Мої улюблені пісні...
6. У класі я виконую обов'язки...
7. У таборі я хочу займатись...
8. Влітку я хочу навчитись...

**«Перший тиждень у таборі»***Любий друже!*

Ось і пройшов перший тиждень у таборі. За цей час ми встигли познайомитись, подружитись, зробити багато цікавих справ. Звертаюсь до тебе з проханням відповісти на кілька питань. Щирі відповіді допоможуть зробити життя нашого загону цікавішим.

1. Мене звати ...
2. На минулому тижні мені
  - сподобалось...
  - не сподобалось...
3. Я брав(ла) участь у таких заходах, а саме: ...
4. Моїми друзями в таборі є ...
5. На цьому тижні я дуже хочу ...

**«Закінчення табірної зміни»***Дорогий друже!*

Завершується табірна зміна. Прошу тебе відповісти на кілька запитань.

1. Мене звати...
2. Найбільше мені
  - сподобалось...
  - не сподобалось...
3. Найцікавіша справа, якою я займався у таборі ...
4. Я завжди буду пам'ятати день, коли ми...
5. У мене з'явилися нові друзі, їх звати...
6. У таборі я навчився...
7. Своїм вихователям я бажаю...

## ІГРИ

### Знайомство

#### *Наші імена*

Учасники сідають у коло. Перший називає своє ім'я та вітається з групою, другий — ім'я першого учасника і своє, третій — імена двох попередніх дітей і власне... Якщо в загоні велика кількість дітей, гру рекомендується провести ще раз у зворотному порядку.

#### *Розкажи мені про себе*

Сидячи в колі, діти по черзі розповідають про своє хобі, мрії, перемоги тощо. Важливим є те, щоб під час цієї гри з рук у руки передавався мікрофон або м'яч.

#### *Інтерв'ю*

Під час цієї гри вожатий використовує роботу в парі. Діти самостійно обирають співрозмовника для спілкування і сідають у коло. Вожатий розподіляє ролі між учасниками гри (журналіст і респондент) і ставить завдання, а саме: поставити п'ять запитань один одному і скласти розповідь про співрозмовника на основі одержаних відповідей.

#### *Казкові асоціації*

Вожатий ділить загін на групи (по 5 осіб). Кожна група одержує власне завдання, а саме: придумати казку, дійові особи якої мають асоціюватися з представниками іншої групи, які будуть виконувати ролі. Таким чином, перша група представляє другу, друга – третю, ..., остання – першу. Після виступів підбиваються висновки та визначається спільна оцінка результатів.

#### *Кращі з кращих*

Вожатий ділить загін на групи (по 10 осіб). Кожна група одержує власне завдання, а саме: на швидкість знайти у своїй групі

- найвищого;
- найнижчого;
- найдужчого;
- того, у кого зелені очі;
- того, у кого світле волосся;
- того, у кого найбільший розмір взуття;
- того, у кого найменший розмір взуття тощо.

Для переможців варто виготовити медалі, які відповідають номінаціям.

**Ігри на розвиток творчих здібностей учнів**

1. *Зобразити на малюнку зміст прислів'я (на вибір):*

- За двома зайцями побіжиш - ні одного не піймаєш;
- Дарованому коню в зуби не дивляться;
- Одна голова добре, а дві краще;
- Добре слово і кішці приємне.

2. *Намалювати неіснуючу:*

- рослину;
- тварину;
- побутовий прилад;
- інопланетянина.

3. *Намалювати:*

- робочий костюм Баби-Яги,
- зимовий костюм Змія Горинича;
- парадний костюм Колобка тощо.

4. *Виліпити з пластиліну незвичайних тварин, які називаються:*

- кубохвостіус;
- швабролапіус;
- довгомордіус;
- зубоочіус;
- кривопузіус тощо.

5. *Скласти розповідь із 20-30 слів, але так, щоб усі слова починались на одну літеру.*

6. *Придумати власний кінець таких казок, як:*

- "Колобок";
- "Курочка Ряба";
- "Ріпка";
- "Вовк і семеро козенят" тощо.

7. *Скласти віршик із чотирьох рядочків, які закінчуються такими словами, як:*

- кішка – ложка – трішки – пішки ;
- біг – сніг – вік – чоловік;
- чашка – подушка – шишка – мишка.

8. *Скласти оповідання за даним початком і кінцем:*

- Дятел висунув голову із дупла ... Я повернувся додому.
- Дощ змив усі сліди ... На ліжку лежав молоток.
- Вогнище давно потухло ... Балкон пофарбували в зелений колір.
- Айсберг височів над морем ... Мухи поховалися в щілини.

## РУХЛИВІ ІГРИ

### СТАРТИ «ЗВІРЯТ»

Дві команди стають паралельно колонами. Перед ними на відстані п'яти кроків малюють лінію. У кожній команді є «заєць», «вовк», «пантера», «тигр», «лев». Після виклику звірята біжать уперед, оббігають прапорець і повертаються на своє місце. Хто на зворотному шляху перетне контрольну лінію, приносить своїй команді 1 очко. Звірят викликають у будь-якому порядку, тому необхідно бути дуже уважним. Тривалість старту – 3-4 хвилини

### ПІНГВІНИ З М'ЯЧЕМ

Дві команди шикуються в колони за лінією старту. На відстані 5 м від неї – прапорці. За сигналом перші номери затискають між колінами один волейбольний м'яч, другий тримають у руках і рухаються до прапорця (*діти перехиляються з ноги на ногу, як пінгвіни*). Коли гравець дістане прапорець, він передає у свою команду два м'ячі: один – ударом ноги, другий - кидком через майданчик. Сам стає у кінець своєї команди. Гра закінчується, коли всі «пінгвіни» зроблять перебіжки, і м'ячі знову повернуться до першого номера. Порушенням вважається втрата м'яча під час бігу і прийом м'яча гравцем, який стоїть перед лінією старту.

### ПОВІТРЯНИЙ МІСТ

Команди шикуються колонами за ростом (*спереду найменші*) паралельно одна одній. На відстані від них малюють лінію, до якої виходять капітани команд із волейбольними м'ячами у руках. За сигналом кожний капітан кидає м'яч першому гравцю своєї команди, той ловить його, а потім швидко повертає назад і присідає. М'яч від капітана летить до другого гравця, який робить те саме. Гра закінчується, коли останній гравець передає м'яч капітану, той піднімає його вгору. Гру повторюють 2-3 рази. Якщо м'яч упав на землю, його можна підняти і продовжити гру. Виграє та команда, яка швидше побудує «повітряний міст».

### ЕСТАФЕТИ-ПОТЯГИ

Перед командами, які стоять у колонах, малюють лінію, а на відстані 5 м від неї ставлять прапорець. За сигналом до прапорця біжать перші гравці. Вони оббігають прапорець, повертаються до своєї команди, оббігають її і знову біжать до прапорця. Коли ці гравці порівнюються зі стартовою лінією, до них приєднуються другі номери (*беруть перших за талію*). Тепер гравці удвох оббігають прапорець, а потім усю команду. Гра закінчується після виконання завдання всією командою.

### КАНАТ

Команди розташовуються на протилежних сторонах майданчика за лініями. Перпендикулярно до середньої лінії кладуть канат довжиною 4-6 м. За сигналом гравці біжать до каната, щоб заволодіти ним і перетягти на свою сторону. Це нелегко, оскільки суперник намагається зробити те саме. У боротьбі виграє найбільш спритна команда. Гру проводять із різних вихідних положень: стоячи спиною до каната, сидячи по-турецьки. За однакових результатів надається третя спроба.

## ПІДГОТОВКА І ПРОВЕДЕННЯ БЕСІДИ

### *Підготовка до проведення бесіди*

- визначення теми і мети
- структурування бесіди і складання плану
- обміркування запитань бесіди
- продумування змісту бесіди

### *Аналіз бесіди*

- Які застосовувалися прийоми підтримки бесіди (заохочувальні кивки, зміна голосу тощо)?
- У чому полягали особливості поведінки учня, його міміка, жести, інтонація мовлення?
- На які запитання співрозмовник відповідав найактивніше? Чому?
- Які запитання не досягли мети? Чому?
- Чи відповідала темі проведена бесіда?
- Чи досягнуто поставлену мету?
- Які варто внести коригування та доопрацювання у технологію проведення індивідуальної бесіди?

## **ОРІЄНТОВНА ТЕМАТИКА БЕСІД ЗА НАПРЯМАМИ ВИХОВАННЯ**

### **Ціннісне ставлення до себе**

- Найцінніше в житті
- Дорога кожна хвилина
- Мої доручення
- Мій день: хороше і погане
- Чи вихований ти?
- Твій зовнішній вигляд
- Мій улюблений казковий герой
- Як я дбаю про своє здоров'я

### **Ціннісне ставлення до сім'ї, людей**

- Дерево міцне корінням, а людина – родом
- Вчимося бути добрими людьми
- Якщо ти погано вчинив
- Чужого горя не буває
- Якщо твій друг помилився
- Як і чим випробовується дружба
- Про правила товаришування

### **Ціннісне ставлення до праці**

- Праця годує, а лінь – марнує
- Цінуймо працю інших
- Усі професії потрібні, усі професії важливі
- Скибочка хліба
- Мої досягнення
- До джерел народних ремесел

### **Ціннісне ставлення до природи**

- Збережемо красу природи
- Тварини Червоної книги нашого краю
- Рослини Червоної книги нашого краю
- Заповідні місця нашого краю
- На чарівні квіти літа подивись
- Я не ображу рідної землі

**Ціннісне ставлення до культури і мистецтва**

- Музичні захоплення
- Архітектурні перлини нашого краю
- Доторкнутися словом до серця
- Культура поведінки: ідемо до театру (музею, кінотеатру, цирку, на виставку)

**Ціннісне ставлення до суспільства і держави**

- Я – маленький громадянин
- Кожна дитина має право
- З чого починається Вітчизна?
- Що необхідно знати про національну символіку
- Легенди нашого краю
- Вулицями рідного міста (села)
- Година пам'яті й мужності
- Моральні цінності мого народу

# БЛАНК СПОСТЕРЕЖЕННЯ Й АНАЛІЗУ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ НА УРОЦІ (за Г.Бондаренком)

Дата «\_\_\_\_\_» 20\_\_р. Клас \_\_\_\_\_

Учитель \_\_\_\_\_

Педагогічний стаж \_\_\_\_\_

Предмет \_\_\_\_\_

Тема уроку \_\_\_\_\_

Параметри оцінювання	Критерії	Бали	Примітка
<b>1. Оцінка темпу спілкування</b> <i>Вищий бал – 3</i>	Оптимальний, змінюється відповідно до мети словесної дії		
	Зашвидкий або уповільнений		
	Механічний, випадковий, некерований		
<b>2. Оцінка тональності мовлення</b> <i>Вищий бал – 3</i>	Відкрита, бадьора, привітна, мелодійна, емоційна		
	Недостатньо мелодійна, недостатньо емоційна		
	Безладна, роздратована, немелодійна, неемоційна		
<b>3. Оцінка способу контактування</b> <i>Вищий бал – 3</i>	Переконливий, діалогічний, добродійний		
	Відсторонений, монологічний		
	Примусовий, вимогливий		
<b>4. Оцінка жестикуляції</b> <i>Вищий бал – 3</i>	Відкрита, доречна, різноманітна (вказівна, зображувальна, ритмічна, емоційна), відповідає характеру мовленого та аудиторії		
	Скута, не завжди узгоджена з характером мовлення		
	Закрита, безладна, недоречна, відсутня, стурбована		
<b>5. Оцінка міміки</b> <i>Вищий бал – 3</i>	Приємна, відповідає змісту мовленого, передає необхідні емоції (радість, натхнення, здивування, співчуття)		
	Не завжди відповідає змісту мовленого, не завжди передає необхідні емоції		
	Неприємна, похмура, не відповідає змісту мовленого, застиглий вираз обличчя		
<b>6. Оцінка зорового контакту</b> <i>Вищий бал – 3</i>	Звернений до всіх учнів, відповідає конкретній мовленнєвій ситуації		
	Звернений до кількох учнів, не завжди відповідає конкретній мовленнєвій ситуації		
	Відсутній (спрямований у вікно, стелю, конспект уроку тощо)		
<b>7. Оцінка постави</b> <i>Вищий бал – 3</i>	Пряма, правильна, енергійна		
	Незручна		
	Скута, агресивна		
<b>8. Оцінка положення голови</b> <i>Вищий бал – 3</i>	Слухаючого (голова трохи нахилена набік і донизу); передає сигнал уваги до учня		
	Президента (голова схилена трохи набік і відхилена трохи назад); передає інтонацію «Я Вас уважно слухаю, але не забувайте, хто я»		
	Агресора, володаря (підборіддя до грудей і погляд із-під лоба); викликає відчуття тривоги		



<b>9.Оцінка рухливості оратора</b> <i>Вищий бал – 3</i>	Оптимальна рухливість		
	Не завжди доцільна рухливість		
	Малорухливість		
<b>10. Оцінка сили голосу</b> <i>Вищий бал – 3</i>	Оптимальна звучність, варіюється в залежності до змісту мовленого		
	Надмірна звучність або тиха звучність		
	Слабка, невпевнена		
<b>11.Оцінка висоти голосу</b> <i>Вищий бал – 3</i>	Оптимальна		
	Надвисока або наднизька		
	Незмінна, монотонна		
<b>12.Оцінка діапазону голосу</b> <i>Вищий бал – 3</i>	Великий (голос рухливий, інтонаційно багатий)		
	Середній		
	Малий (нерухливий голос)		
<b>13.Оцінка логічного наголошення</b> <i>Вищий бал – 3</i>	Логічно правильно наголошує головні слова, доцільно застосовує різні види наголошення (посилення / підвищення / уповільнення)		
	Посилено (підкреслено) вимовляються всі слова (повчальний тон)		
	Відсутність логічного наголошення головних слів (монотонне мовлення)		
<b>14.Оцінка правильності наголосу</b> <i>Вищий бал – 3</i>	Повністю відповідає нормам літературної вимови		
	Не завжди відповідає нормам літературної вимови		
	Не відповідає нормам літературної вимови		
<b>15.Оцінка орфоепічної правильності</b> <i>Вищий бал – 3</i>	Повністю відповідає вимогам літературної вимови		
	Не завжди відповідає вимогам літературної вимови		
	Не відповідає вимогам літературної вимови		
<b>16.Оцінка тембру</b> <i>Вищий бал – 3</i>	Приємний, теплий, мажорний, натхненний		
	Елегійний, меланхолічний, журливий		
	Обурений, похмурий, гортанний, пронизливий		
<b>17.Оцінка чіткості артикуляції (вимови)</b> <i>Вищий бал – 3</i>	Чітка		
	Недостатньо чітка		
	Нечітка, ускладнена		
<b>18.Оцінка дихання</b> <i>Вищий бал – 3</i>	Кероване, комбіноване (грудно-черевне), вільне, безшумне		
	Недостатньо кероване, поверхнєве (ключичне / грудне)		
	Некероване, задишка, «ковтання» в словах останніх складів		
<b>19.Оцінка виду спілкування</b> <i>Вищий бал – 3</i>	Духовне міжособистісне		
	Формальне (контакт масок), формально-рольове		
	Маніпулятивне		
<b>20.Оцінка атмосфери спілкування</b> <i>Вищий бал – 3</i>	Постійно і доцільно застосовує звертання («Як ви розумієте...», «Самі бачите, що...»), запитання («Ви не втомилися?», «Не швидко?»), різноманітні фрази («Подумайте, будь-ласка...», «Давайте подивимося...», «Задали, так?», «Сподіваюся, це не викличе сумнівів», «Із цим ви погоджуєтесь?», «Це всім зрозуміло?», «Давайте разом сформулюємо... або введемо... і т.п.») до учнів		
	Інколи застосовує звертання, запитання до учнів		
	Не застосовує звертання, запитання, різноманітні фрази до учнів		

## Продовження додатку Д

<b>21.Оцінка мотивації</b> <i>Вищий бал – 3</i>		Достатня		
		Недостатня		
		Відсутня		
<b>22.Оцінка змісту повідомленого матеріалу</b> <i>Вищий бал – 3</i>		Цікавий, застосовує мовні засоби як прийоми зацікавлення аудиторії		
		Інколи цікавий		
		Нецікавий		
<b>23.Оцінка привернення уваги</b> <i>Вищий бал – 3</i>		Постійно привертає увагу учнів, застосовуючи пряму вимогу уваги від слухачів («Послухайте, будь ласка...», «Прошу звернути на це увагу...»; «Я ще раз звертаю вашу увагу на ...»), паузи, голосові прийоми, несподіванки, займенники I та II особи («Я спробую вас переконати в тому, що...», «Вам відомо, що...», «Звісно вас цікавить...», «Я не можу не поділитися з вами своїми враженнями, міркуваннями», дієслова у формі I та II особи наказового способу («Поміркуємо!», «Спробуємо розібратися!», «Виправте, якщо я помилилася!», «З'ясуємо...», «Уважно послухайте!..», «Думаймо!..»)		
		Не завжди привертає увагу учнів		
		Не керує увагою учнів		
<b>24. Оцінка емоційного комфорту</b> <i>Вищий бал – 3</i>		Постійно схвалює дії учнів («Правильно!», «Згоден!», «Молодці, правильно!», «Я був переконаний, що ви знаєте...»та ін.), створює піднесений настрій, ситуації успіху		
		Не завжди схвалює дії учнів, інколи створює ситуації успіху		
		Не схвалює дії учнів, не створює ситуацій успіху		
<b>25. Оцінка активізації мислення учнів</b> <i>Вищий бал – 3</i>		Постійно і доцільно застосовує засоби активізації мислення учнів (ігрова ситуація / проблемна ситуація / активізоване запитання / міркування вголос / діалог / дискусія)		
		Інколи активізує мисленнєву діяльність учнів		
		Не активізує мисленнєву діяльність учнів		
<b>26. Оцінка інформаційної промови (інформаційного діалогу)</b> <i>Вищий бал – 3</i>		Цікава інформація, чітка композиція (вступ, основна частина, заключна частина), доцільний новий матеріал, викликає інтерес, матеріал подається невеличкими порціями, конкретний зміст, наявні драматичні елементи		
		Інколи цікава інформація, відсутні драматичні елементи, не завжди викликає інтерес, матеріал не подається порціями, один із елементів композиції може бути відсутній		
		Інформація нецікава, драматичні моменти відсутні, нечітка композиція		
<b>27. Оцінка вступного слова</b> <i>Вищий бал – 3</i>		Чітко націлює учнів на заплановану діяльність, готує до сприйняття навчального матеріалу, створює відповідний емоційний настрій, розкриває важливість й новизну проблеми уроку, оптимальне у часовому вимірі		
		Недостатньо спрямовує учнів на заплановану діяльність, сприйняття навчального матеріалу, частково розкриває важливість й новизну проблеми уроку		
		Не спрямовує учнів на заплановану діяльність, не створює відповідний емоційний настрій, не розкриває важливість й новизну проблеми уроку, нераціональне у часовому вимірі		

<b>28. Оцінка пояснювальної промови (пояснення матеріалу)</b> <i>Вищий бал – 3</i>		Чітко і доступно пояснює новий матеріал, забезпечує отримання нової уяви про предмет та його засвоєння, наявний аналіз конкретних фактів, сприяє стеженню за думкою вчителя та її розумінню, у разі необхідності може обґрунтувати логічним доведенням або заперечити яке-небудь положення, твердження		
		Не завжди чітко і доступно пояснює новий матеріал, аналізує конкретні факти		
		Порушені послідовність і доступність пояснення навчального матеріалу, відсутній аналіз конкретних фактів.		
<b>29. Оцінка бесіди</b> <i>Вищий бал – 3</i>		Містить чітко визначені запитання до учнів, створює проблемну ситуацію, її усвідомлення і вирішення, залучає всіх учнів до активної роботи		
		Містить запитання до учнів, проте не сприяє вирішенню проблемної ситуації, залучає лише частину учнів до активної діяльності		
		Недоцільно визначено запитання до учнів, відсутня проблемна ситуація, залучено лише кількох школярів до активної роботи		
<b>30. Оцінка узагальнювального слова</b> <i>Вищий бал – 3</i>		Чітко узагальнює і систематизує навчальний матеріал, виділяє головне і другорядне, доцільно застосовує первинні узагальнення під час сприйняття учнями інформації, локальні – на етапі осмислення знань, міжпонятійні – з метою визначення загальних і суттєвих ознак і властивостей, об'єднання засвоєних понять у системи		
		Не завжди чітко узагальнює і систематизує навчальний матеріал, виділяє головне і другорядне, суттєве і несуттєве, зрозуміле і незрозуміле		
		Неузагальнює і не систематизує навчальний матеріал		
<b>31. Оцінка відповіді вчителя на запитання учнів</b> <i>Вищий бал – 3</i>		Лаконічна, конкретна, максимально коротка і змістовна		
		Недостатньо лаконічна, не завжди конкретна		
		Незрозуміла, занадто довга, загальна		
<b>32. Оцінювальне висловлення (коментоване оцінювання відповідей учнів)</b> <i>Вищий бал – 3</i>		Ввічливе, чітке, доступне, обґрунтоване, об'єктивне, містить вказівки про успіхи і недоліки учня		
		Недостатньо вмотивоване, містить вказівки лише на недоліки учня		
		Нечітке, необґрунтоване, необ'єктивне, не містить вказівки про успіхи і недоліки учня		
<b>33. Рефлексія власної мовленнєво-риторичної діяльності (МРД)</b> <i>Вищий бал – 3</i>		Всебічно, ґрунтовно аналізує власну МРД, аргументовано оцінює її позитивні та негативні прояви, чітко визначає подальші дії щодо підвищення рівня МРД		
		Не завжди легко аналізує, оцінює власну МРД діяльність на уроці та визначає подальші дії щодо удосконалення мовленнєво-риторичних умінь		
		Не вміє аналізувати власну МРД та визначати подальші дії щодо її вдосконалення		

Оцінювання здійснюється за трибальною шкалою. Обраховується загальна сума балів. У результаті обчислення визначається рівень комунікативної діяльності учителя початкової школи на уроці:

- 90– 99 балів – високий рівень ;
- 80 –89 балів – достатній рівень;
- 50 –79 балів – середній рівень;
- 0 – 49 балів –низький рівень.

**План-конспект проведення ранкової зустрічі**  
*з учнями 2 класу, розроблений і проведений під час педагогічної*  
*(виробничої) практики студенткою IV курсу ОКР «бакалавр»*  
*денної форми навчання напряду підготовки «Початкова освіта» Ганною П.*

## **ТЕМА. СІЮ ДИТИНІ В СЕРДЕНЬКО ЛАСКУ**

*Хід проведення ранкової зустрічі*

### **I. Привітання. Створення позитивного емоційного настрою**

–Доброго ранку, діти! Ви, мабуть, помітили, що у вас на партах лежать маленькі сонечка. Чи зауважили ви, що вони якісь незвичайні?

–Так, у них немає ротиків. І я хочу, щоб кожен із вас намалював ротика своєму сонечку відповідно до свого настрою.

Гарний настрій                      Стан спокою                      Настрій бажано поліпшити

### **II. Утворення кола**

–Давайте візьмемо стільчики й утворимо коло. (Діти сідають у коло)

–Передайте тепло сердець одне одному. (Учні беруться за руки, заплісуючи очі)

–А тепер подивіться один одному у вічі, посміхніться, передайте частинку свого настрою товаришам. Від ваших посмішок затишніше і світліше стало у класі.

–А що треба зробити, щоб день був веселим і добрим? (Відповіді учнів)

–Як приємно бачити усміхнені обличчя, чути звернені до тебе ласкаві слова! Тоді настрій стає веселим, піднесеним. Людям, які нас оточують, приємно чути також лагідні, привітні та добрі слова.

### **III. Обмін інформацією. Ранкові новини**

#### **1. Слухання вірша В. Гринько**

*Сію дитині в серденько ласку.*

Сійся-родися ніжне «будь ласка»,

Вдячне «спасибі», «вибач» тремтливое,

Слово у серці, як зернятко у ниві.

«Доброго ранку!», «Світлої днини!»

Щедро даруй ти людям, дитино!

#### **2. Блок погоди**

–Усі ви дуже спостережливі. Що цікавого ви помітили сьогодні, йдучи до школи? Яка погода за вікном?

–Якби ви були художником, які кольори ви використали, щоб намалювати сьогоднішній день?

–Подаруйте лагідні слова морозу, вітрові, сніжинкам, інесві.

### 3. Групова гра «Чашка добра»

Діти сидять у колі. Заплющують очі. Уявляють свою улюблену чашку, що наповнена добром. Потім діти уявляють наповненими добром інші чашки і віддають їх людям (мамі, татові, бабусі, дідусю, сестричці, братикові, друзям, незнайомій людині та іншим). Через хвилинку з'ясовуємо, хто скільки чашок наповнив добром. Робимо висновки.

–Діти, що цікавого ви помітили? (Діти висловлюють свої думки.)

–У кого з вас протягом вчорашнього дня відбулося щось таке, що запам'яталося надовго? Розкажіть про це, будь ласка.

–Створити нам усім гарний настрій допоможуть компліменти, а також добрі, лагідні слова.

Учитель пропонує дітям обмінятися компліментами. Підсумовує сказане дітьми: всі ці слова сприяють поліпшенню настрою.

## IV. Виступи учнів у «кріслі автора»

У «кріслі автора» підготовлені попередньо учні презентують дібрані прислів'я українського народу, в яких йдеться про добро і зло.

### 1. Обговорення прислів'їв

- ✓ Шляхом зла не ходять до добра.
- ✓ Той, хто робить добро іншому, робить добро самому собі.
- ✓ Поважаючи іншу людину, поважаєш себе.

Висновки учнів.

–Пригадайте, як лагідно називають вас удома.

–Змініть імена за зразком (запис на дошці). Марія – Марійка, Марічка, Маруся...

Ірина – ...	Настя – ...
Назар – ...	Андрій – ...
Іван – ...	Тетяна – ...
Мама – ...	Донька – ...
Тато – ...	Син – ...

– Використовуючи пестливі слова, складіть речення про маму.

## V. Об'єднання в центри

Кожна дитина вибирає собі слово ввічливості, подане в картці. На зворотному боці зазначено назву центру, в якому буде працювати учень.

**VI. Робота в центрах***Завдання «Складіть слово»*

Кожний центр отримує конверт, у якому знаходиться слово, розрізане на букви і склади. Коли група правильно складе слово, представник центру викладає його на середину столу.

Г, ру, д, ва, ри, ш, ка, ус, то, міш, ла, у, к, с, нь, че (Взяти склади в квадратики)

*(Друг, товариш, усмішка, клас, учень)*

Коли всі слова складені, вчитель може запитати у дітей, яке поняття об'єднує подані слова (Дружба).

**VII. Новини класу. Підбиття підсумків зустрічі**

–Діти! З якими новинами Ви б хотіли сьогодні познайомити своїх товаришів? З яким настроєм ми починаємо урок?

*(Діти висловлюють свої думки і обговорюють новини)*

**План-конспект проведення виховного заняття з теми: «Чарівниця-зима»**  
*з учнями 3 класу, розроблений і проведений під час педагогічної (виробничої)*  
*практики студенткою IV курсу ОКР «бакалавр»*  
*напрямку підготовки «Початкова освіта» Марією Б.*

**Мета:** поглибити знання учнів про зимові явища; вчити учнів бачити і відчувати красу природи, поезії, музики; розкрити ознаки зими; заохочувати дітей до творчості, складати невеличкі казки, розповіді, виразно читати та розповідати вірші, зв'язно висловлювати свої думки; розвивати пам'ять, увагу, уяву та творчі здібності учнів; виховувати почуття прекрасного, дбайливого ставлення до природи, спостережливість

**Обладнання:** мультимедійне обладнання (фрагмент фільму «Ніч перед Різдвом», мультфільм «Поштар-сніговик»), ілюстрації, аудіозаписи пісень («Новорічна пісня» з мультсеріалу «Маша та Ведмідь», «Сніжинки кружляють»), картки з допоміжним матеріалом (вірші, загадки, прислів'я), прикраси на вікнах (сніжинки), колаж зі сніжинками

### Хід заняття

#### I. Організаційний момент

*Сядьте, діти, всі рівненько*

*І послушайте гарненько!*

*Свій урок ми починаємо,*

*А ось тему відшукаємо.*

#### II. Повідомлення теми та мети заняття. Мотивація навчальної діяльності

##### 1. Слово вчителя (розповідь з елементами бесіди)

– Сьогодні ми поговоримо про... А про що саме підкаже загадка:

Я антонім слова «літо»,

В мене біла тепла свита,

я мороз люблю сама:

Адже звуть мене ... (зима).

Ви любите зиму?

– Згадайте, скільки гарного навкруги взимку – ажурні сніжинки, вкриті білим снігом дерева, таємничі кучугури.

Казкова краса зими – притягує, хвилює, бентежить нашу уяву.



*«Низьке сіре небо опустилося нижче до землі. Повільно закружляли у повітрі поодинокі прозорі сніжинки. Все живе припинило, зачаїлося, чекаючи холоду. Природа готується до зимового сну.*

*Раптом серед тиші застрекотіла сорока, мовби всіх сповіщаючи: «Зима прийшла! Зима прийшла! Зима прийшла!» І кумедно повертається на гілці, неначе вітає сніг, зиму і все навколишнє. А через деякий час пішов густий, лапатий сніг. Поступово заповнив усі нерівності на землі. Захурделило. Сніг... Сніг... Сніг...».*

### **Із твору «Витівки Матінки-зими» А. Волкової**

– Хто мені підкаже, коли починається зима? (*Ознаки зими.*)

За календарем зима починається першого грудня. А вчені визначають зиму з 22 грудня, дня зимового сонцестояння, до 23 березня – дня весняного рівнодення. У народному ж уявленні вона починається із заморозків.

– А які знаєте народні прикмети?

– Вважається, що зима настає з того часу, коли середня температура повітря за добу нижча нуля градусів. Коли суцільною сніжною ковдрою вкрилася вже замерзла земля, затріщали морози. Коли розгулялися хуртовини, намітаючи величезні кучугури снігу.

– Давайте разом пригадаємо, чи завжди зима у нашій місцевості буває така сніжна?

– Взимку може початися відлига. Приносять її теплі західні вітри з далекого Атлантичного океану. Та все ж в Україні взимку вдень і вночі повітря холодне, морозне, вологе.

– Пропоную подивитися уривок з мультфільму та фільму і визначити, що відбувається у кадрі. (*Перегляд фрагменту фільму «Ніч перед Різдвом», мультфільму «Поштар-сніговик».*)

– Коли відбуваються такі дійства? (*На Новий рік, Різдво.*)

– До нас завітає «Чарівниця-зима» і саме їй присвятимо виховний захід.

### **III. Робота над темою заняття**

#### **1. Поетична сторінка «Пухнастий віриш»**

Відомі в усьому світі поети, художники, композитори оспівували зиму – красуню, білу чарівницю. Давайте пригадаємо уривок вірша М. Рильського.

**Учень.**

Білі мухи налетіли,  
Все подвір'я стало біле,  
Не злічити білих мух  
Що летять неначе пух...

– Діти, а на що схожі сніжиночки, знайдіть порівняння? (*Всі вони різної форми, схожі на ажурні срібні зірочки*)

– Подивіться, до нашого вікна прилетіла сніжиночка і принесла повідомлення від Чарівниці-зими. «Віршами Чарівницю-зиму зустрічайте! Радісними співами привітайте!»

– Ви будете виконувати цікаві завдання за які отримуватимете сніжинки.

– Ви готові зустріти Зимоньку? Хто знає вірші про зиму?

## **2. Робота з віршами**

Учні декламують вірші (*кожний учень отримує сніжинки за вірш*).

### **1-й учень**

#### **ЙДЕ ЗИМА**

Йде зима, красуня мила.  
В неї сукня сніжно-біла,  
Черевички з кришталю  
Дуже зимоньку люблю!  
Йде в засніженім уборі,  
Очі сяють, наче зорі.  
Щоб своє побачить личко,  
Дзеркало зробила з річки.  
Білі коси розпустила,  
Землю лагідно укрила  
Хай спочине до весни  
І чарівні бачить сни.

В. Паронова

### **3-й учень**

#### **ВЕСЕЛИЙ РАНОК**

Я люблю веселий ранок  
Холоднючої зими,  
Як на двір, на стіни, ганок  
І на шлях за ворітьми  
Упаде із неба промінь,  
Дим пов'ється з димарів,  
На току підніме гомін  
Зграя галок і граків.  
Сніг ясним кришталем блищить,  
Лютий холод допіка;  
Сонце вгору плине вище,  
Та не гріє здалека...

Я. Щоголів

### **2-й учень**

#### **ТЕМНИЙ ЛІС**

Темний ліс накрила  
Шапка-чарівниця,  
І деревам нині  
Ще солодше спиться.  
Дні такі короткі,  
Світить сонце мало.  
Ой, прийшли морози,  
І зима настала...

І. Суриков

### **4-й учень**

#### **НОВОРІЧНЕ ВІТАННЯ**

Серед неба й зірочок  
Поспішає літачок.  
За штурвалом Новий рік  
Починає часу лік.  
Ми старий рік проводжаєм,  
Пам'ятати нас бажаєм.  
Закінчив він свій політ  
Облетів усенький світ!  
Новий рік приніс сніги,  
Все прикрасив навкруги.  
З ним підемо крок за кроком  
Всіх вітати з Новим роком!

С. Гордієнко

*Продовження додатку Е2***5-й учень****СНІЖИНКИ**

Наловила я сніжинок  
 І біжу до хати.  
 Які білі та пухнасті  
 Мамі ж показати.  
 – Відчиніть скоріше двері,  
 Весело гукаю.  
 Відгадайте, будьте ласка,  
 Що ось тут я маю.  
 Мама радо усміхнулась:  
 – Що в тій рукавичці?  
 Дуже легко відгадати –  
 Крапелька водиці.

А. Мічан

**6-й учень****ЗАБІЛІЛИ СНІГИ**

Ось і зима вже настала:  
 Там де шуміли луки,  
 Там де зозуля кувала  
 Знов забіліли сніги.  
 Сніг на полях, на дорозі,  
 Снігом укриті хати.  
 Як тепер Діду Морозу  
 Наше село віднайти?

– Молодці! Продовжуємо далі!

Вранці до гаю стежину  
 Нам протоптати довелось  
 Щоб і до нас на ялинку  
 Теж завітав Дід Мороз.

А. Качан

**7-й учень****ЗИМОВИЙ САД**

Сиджу я біля підвіконня,  
 Коли дивлюсь у садку  
 На груші... Яблука червоні  
 Висять на самому вершку.  
 У сад вдивляючись пильніше  
 Я довго голову ламав:  
 Та як же так, чому раніше  
 Цих яблук я не помічав?  
 Та от підвівся кіт-гульвіса,  
 На грушу глянув як сова,  
 Червоні яблука знялися  
 І полетіли! Ну й дива!  
 Взяв олівець я із пенала  
 І написав в календарі:  
 «Сьогодні вперше прилетіли  
 До нас у гості снігурі».

А. Качан

**3. Гра Вдале слово» (1 сніжинка – 1 правильна відповідь)**

- Страшна зима, як дров ... (*немає*)
- Зима літо з'їдає, хоч перед ним і ... (*тікає*)
- То сніг, то завірюха, бо вже зима коло ... (*вуха*)
- Багато снігу – багато ... (*хліба*)
- Зима без снігу – не буде ... (*хлібу*)
- Добрий той сніг, що вчасно ... (*ліг*)
- Мороз у лід озера кута, зима, тоді всі кажуть. ... (*люта*)
- Зима! Зима! Усякий знає, вона холодною ... (*буває*)
- Летять, кружляють, як пушинки, легкі... (*білесенькі сніжинки*)

- От випав сніг! Яка обнова! Зима тоді така ... (чудова)
- Міста чистенькі, білі села – зима і радісна, й ... (весела)
- Кружляють вальс сніжинки ніжні, зима пухка і ... (білосніжна)
- Вона буває і серйозна, й суха, і вітряна, й ... (морозна)

#### **4. Співання пісні (2 сніжинки)**

А пісеньку, яку ми з Вами заспіваємо, знаєте?

(Діти співають пісню: «Новорічна пісня» з мультсеріалу «Мама та Ведмідь»)

#### **5. Прихід Чарівниці-зими**

*Зима заходить. Діти плескають у долоні.*

– Зимонько, заходь, заходь!

**Зима.** Доброго здоров'я, діти! Рада зустрітися з такими розумними і кмітливими учнями! Хоча мій час господарювання лише настає, а я вже багато попрацювала: запорошила снігом поля і дороги, одягла дерева білим пухом. Ви – молодці, продовжуйте далі виконувати завдання.

#### **6. Робота з ілюстраціями**

Я весела, білолиця,  
Я Зима, я чарівниця.  
Рукавом поведу –  
Кучугури намету.  
Закрутилась завірюха,  
І щипає ніс і вуха.  
Нумо швидше, дітлахи,  
Одягайте кожухи!  
Сніг літає і літає,  
Всі доріжки замітає.  
Землю килимом пухким  
Укриває залюбки.

В. Дворецька

**Зима.** Чула, як Ви гарно розповідали вірші, співали пісні, а загадки і зимові прикмети вмієте розгадувати? Давайте це перевіримо!

#### **7. Відгадування загадок.**

1. Їхала пані в білому вбранні,  
Як посипалось убрання –  
Всю землю вкрило (*Зима*)  
2. З голубого вулика  
Летіли бджоли – білим вкрили вулиці,  
І хати, і поле, а на яблуні старій  
Сів одразу цілий рій! Що це? (*Сніг*)

3. Взимку вкрили ми навкруг  
Ліс, дорогу, поле й луг,  
А як сонце припече –  
Ми струмочком потечемо (*Сніжинки*)
4. Прийшов до нас гість  
та зробив нам міст  
без сокири, без долота –  
швидка й міцна робота (*Мороз*)
5. Прийшла баба з вітрами  
Та з білими снігами.  
Привела з собою  
Діда з бородою (*Зима і Дід Мороз*)
6. Зелену сукню маю,  
Ніколи не міняю,  
Один-єдиний раз на рік  
Її я прикрашаю (*Ялинка*)
7. У зимовий, студений час  
Люблять всі малята нас.  
З гірки ми рушаємо в путь,  
А на гірку – нас везуть. (*Санчата*)
8. Влітку коні спочивають,  
Взимку діточок катають.  
Коні ці не просять їжі.  
Хто ж вони? Звичайно ... (*лижі*)
9. Який рік триває один день? (*Новий рік*)
10. Невеличкі дві хатини,  
В них м'які і теплі стіни.  
По п'ять братиків малих  
Проживає в хатинах тих (*Рукавички*)
11. Пара довгих вушок,  
Сіренький кожушок.  
Швидкий побігайчик,  
Як він зветься? (*Зайчик*)
12. Узори вишиває  
Без голки і без нитки.  
Влітку спочиває,  
А взимку – дуже рідко (*Мороз*)
13. Біла морква зимою росте (*Буруля*)
14. У нас зимою білим цвітом сад розцвів, Неначе літом (*Іній*)

15. Ой, немає їм ціни! По льоду біжать вони – Швидконогі ... (ковзани)

16. За селом була вона

Вся блискуча, чарівна,

По слизьких її боках,

Ідуть діти в саночках (Ковзанка)

17. Круг ялинки справжнє свято.

Тут і діти, і звірята,

Співи, танці, шум і крик –

Всі зустрічають ... (Новий Рік)

18. Вітер хай не шаленіє,

Хай хурделиця не віє.

Не злякались їх погроз!

З нами разом – ... (Дід Мороз)

19. Я – істота нежива

Я – істота снігова.

З кульок я складаюсь,

Діток потішаю (Сніговик)

Діти пригадують відомі їм загадки і загадують Зимі (не більше 8 загадок, за 1 власну загадку учні отримують 1 сніжинку).

**8. Робота з приказками та прикметами** (1 сніжинка - 1 правильна відповідь)

Встановіть відповідність.

*Приказки.*

Зимове сонце крізь плач ...

як знайдеш

Літо запасає, а зима ...

сміється

Що влітку відкладеш, то взимку, ...

з'їдає

Узимку літа не...

доженеш

✓ Зимове сонце крізь плач сміється.

✓ Літо запасає, а зима з'їдає.

✓ Узимку літа не доженеш.

✓ Що влітку відкладеш, то взимку

*Прикмети*

✓ Прочитай і поясни

✓ Кільця довкола місяця – на сніг

✓ Коли мороз у лютому довго тримається – зима не довго пишається

✓ Лютий воду відпускає, а березень підбирає

✓ Лютий сухий і холодний - серпень спекотний

✓ Місяць лютий гостро крутий

✓ Не той сніг, що мете, а той, що зверху йде

✓ Сонце блищить, а мороз тріщить

- ✓ Так холодно, що якби не вмів дрижати, то змерз би
- ✓ Туман узимку опускається до землі – на відлигу
- ✓ У місячні ночі сніг не тане

**Зима.** Дякую всім! Ви всі гарно відповідали!

### **9. Танок «Сніжинки»**

– Я приготувала для Вас чарівний подарунок, під який потрібно буде виконати танок. (*Звучить мелодія пісні «Сніжинки кружляють».*)

**Учні.** Дякуємо тобі, Зимонько, за чудовий подарунок!

### **10. Гра «Уявна розповідь»**

- Розкажіть, що Ви уявляли, під час танка?
- Розглянувши зимові пейзажі: чи можете назвати цю пору року безбарвною?
- Які барви у зими?
- Складіть невеличку усну розповідь (5-7 речень) або зимову казку «Ліс узимку», «Зима», «Найкраща зимова казка».

## **IV. Підбиття підсумків заняття**

### **1. Бесіда**

- Чи сподобався Вам виховний захід?
- Скажіть, що цікавого дізналися про ознаки зими?
- Чи сподобалось бути у ролі поетів?
- Хто завітав до нас на гостини?
- Що особливо запам'яталось, викликало позитивні емоції?
- Чи є бажання зробити аплікацію для Зимоньки?

### **2. Виставка дитячих робіт**

– Чудові сніжинки, ви їх зможете подарувати своїм рідним і привітати з приходом зими. (*На дошці прикріплені сніжинки, які учні вирізали*)

– Зима – це безкраї білі рівнини, срібні покриви на будинках і деревах, це пухнасті замети і нестримна радість рум'яної дітвори.

– Отже, наша зустріч закінчується. Давайте і ми зробимо подарунок нашій Чарівниці-зимі.

### **3. Сніжний подарунок**

*Оформлення колажу зі сніжинками.*

Виконуючи різні завдання, ви назбирали сніжинки.

*Кожен учень пише на сніжинці приємні слова зимі і приклеює до колажу.*

**Учні.** Дякуємо тобі, Зимонько! Веселих Вам свят! До побачення!

**Сценарій проведення свята,  
присвяченого Міжнародному жіночому дню 8 Березня**  
*проведеного в 1 класі під час педагогічної (виробничої) практики  
студенткою IV курсу ОКР «бакалавр»  
напрямку підготовки «Початкова освіта» Яною Ш.*

**Вступне слово вчителя.**

– Любі мами, бабусі, дівчатка! Весна – це ваша пора. Вона схожа на Вас, бо така ж гарна, весела і ніжна. Водночас із приходом весни завітало до нас це перше весняне свято, як ми присвячуємо найдорожчим, найріднішим людям – Вам!

**Привітання хлопчиків.**

**I.** Здрастуй березень наш крилатий.  
Перший місяць весни – світлий день.  
Здрастуй, 8 Березня – свято  
Всіх жінок, матерів та бабусь!

**II.** З Днем 8 Березня!  
Зі святом ніжним, світлим  
Мами наші любі,  
Бабусі наші милі,  
Ми від усього серця  
Вас вітаємо щиро!

**III.** Матусю моя дорогенька!  
Це свято даруєм тобі.  
Яка ж бо ти ніжні, рідненька,  
А очі, які голубі!  
Такі голубі, ніби небо,  
Мов проліска синього цвіт.  
Ніколи їм плакати не треба.  
Хай радість несе їм привіт!

**IV.** Рідні бабусі! Ми – ваші внучата,  
Радісно з вами нам свято зустрічати.  
Добрі бабусі! Вас люблять всі діти.  
Мудрим бабусям шлемо ми привіт!

**V.** Щиро вітаємо тисячу раз!  
Щастя бажаємо у святковий цей час!  
Сили вогненної, праці натхненної, радісних літ!  
Серцем гарячим прийміть наш палкий і сердечний привіт!



**Учениця**

– Нелегка то справа виховувати дітей... Дуже часто мами наші втомлюються. Адже вони багато працюють, а тут ще й ми дошкуляємо – то не слухаємось, то оцінку погану принесемо, тоді мамам не до жартів, але сьогодні ми Вас трішечки розвеселимо.

**Учениця 1**

*Сиве волосся*

– Ти неможливий, синку! Від твоєї неслухняності в мене сивіє волосся!

– А ти, мамо, теж не була слухняна, коли була малою, адже бабуся зовсім сива!

**Учениця 2**

*Таємниця*

– Здається, синку, ти вчора не був у школі? – питає мати.

– Це тобі, напевне, вчителька сказала? Ох, ці жінки... ніколи вони не вміють тримати язика за зубами!

**Учениця 3**

*Мама знає*

– Мамо, ти знаєш ту вазу, яка переходить у нашій родині від покоління до покоління?

– Авжеж знаю, той що?

– Так от, моє покоління її щойно розбило.

**Гра «Впізнай малюнок своєї дитини»**

*Діти з портретами мам шикуються у півколо, а батьки вгадують, де вони зображені.*

**Вчитель**

– Діти! Сьогодні ви не раз казали – мама рідненька, єдина, неповторна... А давайте перевіримо, як же добре ви знаєте своїх матусь, чи зумієте впізнати свою маму серед інших? Я запрошую підійти до мене п'ятьох матусь.

**Гра «Впізнай свою маму із зав'язаними очима»**

*Вчитель зав'язує очі дорослим і ставить перед ними кількох дітей. Дорослі мають, доторкнувшись, впізнати свою дитину.*

**Вчитель**

– Молодці, діти! Бачу, ви дійсно ніколи не переплутаєте своїх матусь. А як же наші матусі знають своїх синів і донечок? (Мами впізнають своїх дітей із зав'язаними очима )

**Вчитель**

– А зараз проведемо конкурс «Хто найніжніші слова своїй мамі скаже?»

*1-й хлопчик.* Першим я сказати беруся: мама, матінка, матуся!

2-й хлопчик. Назву такі я ймення: мамця, мамочка, неня!

3-й хлопчик. Уже й мені сказати муля: мамка, мамочка, мамуля!

4-й хлопчик. Як почують ці слова матусі, в них серце зразу оживе! Починайте й ви змагання, друзі, хто ніжніше маму назве!

*(Діти промовляють ніжні, ласкаві слова, якими вони називають своїх мам)*

### **Конкурс «Нумо, хлопці!».**

–Хлопці! Зараз ми перевіримо, чи можна на вас покластися у важку хвилину.

Вам потрібно заплести косу своїм однокласникам.

–Погляньте на наших чарівних дівчаток: вони чекають теж на привітання, бо сьогодні і їх свято.

#### **Хлопчик 1**

Дівчаточка любі!

Ви – ніби принцеси.

Красиві, тендітні –

Ну, просто із п'єси.

#### **Хлопчик 2**

Вам дружно бажаємо

Гарного свята –

Здоров'я, удачі,

Усмішок багато.

#### **Хлопчик 3**

Так будьте завжди Ви

Красиві та милі.

А зараз прийміть

Ці даруночки щирі!

*Хлопчики вручають дівчаткам сувеніри або квіти.*

#### **Хлопчик 4**

Милі наші матусі!

Ми вам шану складаєм.

І признатися мусим,

Що без вас нас немає.

#### **Хлопчик 5**

Тож сьогодні я хочу

Вам спасибі сказати

За недоспані ночі,

На тривоги багаті!

**Хлопчик 6**

Кохані матусі та рідні бабулі!  
Хай довгі літа накує вам зозуля!  
Бажаєм Вам радості  
Щастя й любові,  
Бажаєм, щоб завжди були Ви здорові!

**Хлопчик 7**

Ми любим за все Вас:  
За строгість, за ласку,  
Хай буде життя Ваше світлим, як казка!

**Хлопчик 8**

Наймиліші, найрідніші!  
Щиро любимо ми Вас!  
А тепер ловіть хутчіше  
Поцілуночки від нас.

**Привітання вчительці**

1. Нашу вчительку також  
Щиро ми вітаємо,  
І найкращі побажання  
Ми їй посилаємо.
2. Швидко, щоб перевіряли  
Всі наші завдання,  
Не сиділи над книжками  
Звечора до рання.
3. І, незважаючи на всі  
Капосні реформи,  
Ви ніколи не втрачали  
Привабливої форми.

**Всі:**

Зі святом!!!

**Вчитель**

–Дорогі матусі та бабусі! Від усієї душі щиро вітаю Вас із жіночим святом. Хай дні Ваші будуть завжди сонячними і теплими, а життя Ваше щасливим і довгим!

Хай стелиться Вам доля рушниками,  
Хай береже від злого майбуття,  
Із всіх доріг вертайтеся до мами,  
Тоді щасливим буде все ваше життя!

**Орієнтована тематика батьківських зборів,  
рекомендована для проведення в початковій школі**

*1 клас*

- Знайомство з сім'ями першокласників
- Проблема адаптації першокласників до навчання у школі
- Телевізор (або комп'ютер) у житті сім'ї та першокласника
- Позитивні та негативні емоції
- Підсумки навчального року. Завдання на наступний навчальний рік.

*2 клас*

- Фізичний розвиток дитини у школі та вдома
- Агресивні діти: причини і наслідки
- Покарання та заохочення в сім'ї
- Підсумки навчального року. Завдання на наступний навчальний рік.

*3 клас*

- Спілкування як засіб розвитку особистісних якостей дитини
- Обов'язки дитини в сім'ї
- Уява та фантазія в житті дитини
- Підсумки навчального року. Завдання на наступний навчальний рік.

*4 клас*

- Сімейні традиції та свята
- Як формувати творчу особистість дитини?
- Визначення виховного потенціалу сім'ї учня, стилю виховання
- Підсумки навчального року. «Перегортаючи сторінки шкільного життя»

**План-конспект проведення батьківських зборів**  
*у 3 класі, розроблений і проведений під час педагогічної (виробничої)*  
*практики студенткою IV курсу ОКР «бакалавр»*  
*напрямку підготовки «Початкова освіта» Надією В.*

## **СПІЛКУВАННЯ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ОСОБИСТІСНИХ ЯКОСТЕЙ ДИТИНИ**

### *Завдання зборів*

1. Визначити значення спілкування у житті дітей і дорослих.
2. Розглянути проблеми, виявлені під час анкетування дітей. Провести обговорення зборів.

### *Питання для обговорення*

- Спілкування і його значення в житті людини.
- Спілкування дитини в сім'ї, його результати для дорослих і дітей.

### **Хід зборів**

#### **I. Анкетування батьків** (на початку зборів проводить учитель-класовод)

Доцільно провести анкетування батьків на початку зборів. Із цією метою пропонуємо *діагностичну методику для визначення взаєморозуміння батьків і дітей.*

**Інструкція.** Для об'єктивності результатів дослідження Вам потрібно відповісти на запитання. Бажано не користуватися часто проміжними відповідями, на зразок: «невпевнений», «дещо середнє», «важко сказати», а відповідати на запропоновані запитання по черзі, нічого не пропускаючи. Безперечно, деякі запитання можуть здаватися Вам занадто особистісними, але будьте впевнені в тому, що відповіді не будуть оприлюднені. Анкетування має конфіденційний характер, тому відповідайте щиро і відверто.

### **Запитання анкети**

1. Чи вважаєте Ви, що у Вашій сім'ї існує взаєморозуміння з дітьми?
2. Чи говорять з Вами діти про шкільні справи, чи радяться з особистих питань?
3. Чи цікавляться діти Вашою роботою?
4. Чи знаєте Ви друзів своїх дітей?
5. Чи бувають вони у Вас вдома?
6. Чи беруть діти участь у домашніх справах?
7. Чи перевіряєте Ви, як вони готують уроки?
8. Чи є у Вас спільні заняття та інтереси?

9. Чи беруть діти участь у підготовці до свят?
10. Чи люблять діти, щоб Ви були з ними під час дитячих свят, чи хочуть проводити їх без дорослих?
11. Чи обговорюєте Ви з дітьми прочитані книги?
12. Чи буваєте Ви разом з дітьми в театрах, музеях, на концертах?
13. Чи берете Ви участь разом з дітьми в прогулянках, походах?
14. Чи проводите Ви відпустку разом із дітьми чи ні?

### Оброблення отриманих результатів

Кожну стверджувальну відповідь оцініть в 2 бали. Якщо відповідь виражається словами "частково", "іноді" – 1 бал, відповідь "ні" – 0. Підрахуйте, скільки балів Ви набрали.

### Інтерпретація результатів

*Якщо більше 20 балів* – Ваші стосунки з дітьми можна вважати майже ідеальними.

*Якщо від 10 до 20 балів* – можна оцінювати як задовільні, але недостатньо всебічні, подумайте, в чому вони мають бути поглиблені та доповнені.

*Якщо менше 10 балів* – Ваші стосунки з дітьми недостатні, необхідно вирішити, яким чином їх поліпшити.

## II. Вступне слово вчителя

Людина не може існувати сама по собою. Все її життя пов'язане з різними людьми, серед яких найважливіші для нас є батьки. Завдяки підтримці та турботі діти вчаться ходити, говорити, писати, читати, робити вибір і приймати рішення... Для дитини родина – це цілий світ, у якому вона живе, робить відкриття, вчиться любити, радіти, співпрацювати. Розвиток дитини значною мірою залежить від добробуту і мікроклімату в сім'ї, а не лише від певних методів виховання. І якщо театр починається з вішалки, то всі негаразди (або, навпаки, успіхи) розпочинаються з батьків, із сім'ї, як, власне, і саме життя. Надзвичайно важливу роль у тому, як складаються стосунки батьків і дітей має спілкування.

Хочу розповісти Вам притчу *«Найважливіша частина мого дня»*.

Один із багатьох днів.

– Поглянь, мамо! – вигукнула семирічна Марта.

– Зараз, зараз! – сказала заклопотано жінка, маючи купу справ, що очікували на неї вдома.

Потім була вечеря, перегляд телепередач, купання, телефонні розмови, аж прийшов час, коли треба було лягати спати.

– Марто, вже час іти в ліжечко! – і дівчинка побігла до своєї кімнати.

Мама вже падала від втоми, але ще знайшла в собі сили, щоб помолитися разом із донечкою, поцілувала її, поправила ковдру.

– Мамусю, забула дати тобі одну річ!

– Даси вранці, – відповіла мама .

Дівчинка невдоволено насупилась:

– Але ж уранці у тебе знову не буде часу! – запротестувала.

– Знайду час, не хвилюйся, – відказала мати, обережно обороняючись.

– Добраніч! – додала і рішуче вийшла з кімнати.

Та все ж не змогла забути сумних очей дитини. Тихесенько повернулась до дівчинки. У маленькій дитячій руці помітила клаптики паперу. Наблизилась і обережно розтулила долоньку. Дівчинка подерла на дрібнесенькі шматки велике червоне серце із написаним на ньому віршем, що мав назву: «Чому я люблю свою маму». Жінка старанно зібрала всі клаптики і обережно намагалася скласти пошматований листок. Врешті змогла прочитати:

«Чому я люблю маму.

Навіть якщо багато працюєш

І мусиш вирішувати тисячу справ,

Завжди знаходиш час побавитись зі мною.

Люблю тебе ,мамо, бо я –

Найважливіша частина твого дня!»

Ці слова глибоко зворушили жінку. За 10 хвилин вона знову прийшла до дитячої кімнати, тримаючи тацю з двома чашками гарячого шоколаду і двома шматками торта. Лагідно погладила пухкеньку щічку Марти.

– Що трапилось? – запитала здивовано дівчинка.

– Це для тебе, тому що ти найважливіша частина мого дня!

Дівчинка усміхнулась, і трохи надпивши з горнятка, знову заснула.

### **III. Обмін думками за темою батьківських зборів**

### **IV. Аналіз результатів діагностування**

### **V. Обговорення нагальних питань**

– Які існують труднощі у спілкуванні з дітьми?

– Як треба хвалити дітей?

– Чи потрібно застосовувати покарання?

– Як підібрати потрібні слова, щоб достукатися до дитини?

**Тематика виступів студентів-практикантів  
на методичному об'єднанні вчителів початкової школи**

1. Педагогічне спілкування в системі професійної діяльності вчителя початкової школи
2. Характеристика етапів педагогічного спілкування (за В. Кан-Каликом)
3. Рівні педагогічного спілкування: класифікація та характеристика
4. Вплив стилю педагогічного спілкування вчителя початкової школи на формування пізнавальної активності учнів
5. Умови, які сприяють ефективності педагогічного спілкування
6. Особливості застосування невербальних засобів педагогічного спілкування вчителем початкової школи
7. Педагогічний такт учителя початкової школи як складова його комунікативної компетентності
8. Позитивні та негативні стереотипи, які впливають на ефективність педагогічного спілкування вчителя початкової школи
9. Суб'єктність учителя початкової школи в педагогічному спілкуванні
10. Особливості педагогічного спілкування з дівчатами і хлопцями молодшого шкільного віку
11. Важливість урахування вчителем індивідуальних особливостей учнів під час педагогічного спілкування
12. Шляхи попередження і вирішення педагогічних конфліктів у педагогічній спадщині В. Сухомлинського
13. Цінність праць Ш. Амонашвілі «Здоровствуйте, дети» та «Как живёте, дети?» для підвищення рівня комунікативної компетентності вчителя початкової школи
14. Психолого-педагогічні умови підвищення культури педагогічного спілкування вчителя початкової школи



Київський університет імені Бориса Грінченка  
Кафедра початкової освіти та методик гуманітарних дисциплін

**“ЗАТВЕРДЖУЮ”**

Проректор

з науково-методичної та навчальної роботи

\_\_\_\_\_ О.Б. Жильцов  
“ \_\_\_\_\_ ” \_\_\_\_\_ 2015 року

## **РОБОЧА ПРОГРАМА НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ**

**ВСПП Основи формування комунікативної компетентності  
вчителя початкової школи  
(спекурс)**

Напрямок підготовки 6.010102 Початкова освіта  
Педагогічний інститут

Основи формування комунікативної компетентності вчителя початкової школи: роб. навч. прог. [для студ. напряму підготовки 6.010102 «Початкова освіта»] / уклад. Н.С.Кипиченко. – Київський університет імені Бориса Грінченка, 2015. – 21 с.

Розробник:

Кипиченко Наталія Сергіївна, викладач кафедри початкової освіти та методик гуманітарних дисциплін Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка

Робоча програма затверджена на засіданні кафедри початкової освіти та методик гуманітарних дисциплін

Протокол № 2 від 02 вересня 2015 року

Завідувач кафедри початкової освіти та  
методик гуманітарних дисциплін  
С.М. Мартиненко

Заступник директора  
з науково-методичної та навчальної роботи  
М.А.Машовець

**1. Опис навчальної дисципліни**

Найменування показників	Галузь знань, напрям підготовки, освітньо-кваліфікаційний рівень	Характеристика навчальної дисципліни	
		денна форма навчання	заочна форма навчання
Кількість кредитів – 2	Галузь знань 0101 Педагогічна освіта	Обов'язкова навчальна дисципліна	
	Спеціальність 6.010102 Початкова освіта		
Модулів – 2	Професійне спрямування: формування фахових компетентностей вчителя початкової школи	Рік підготовки:	
Змістових модулів – 2		4-й	
Загальна кількість годин – 72		Семестр:	
		7-й	
Тижневих годин для денної форми навчання:  аудиторних – 1  самостійної роботи студента – 1	Освітньо-кваліфікаційний рівень: «бакалавр»	Лекції	
		14 год.	
		Семінарські	
		14 год.	
		Самостійна робота	
		60 год.	74
		Модульний контроль	
		4 год.	-
Вид контролю: Залік			

## 2. Мета та завдання навчальної дисципліни

**Метою викладання спецкурсу** є формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

### **Основні завдання вивчення спецкурсу:**

- уточнення сутності базових понять «комунікативна компетентність», «комунікативна компетентність учителя початкової школи», «педагогічне спілкування»;
- визначення основних форм, методів і прийомів формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи;
- встановлення й аналіз типових помилок у педагогічній діяльності, пов'язаних із спілкуванням вчителя з суб'єктами навчально-виховного процесу;
- оцінка та самооцінка майбутнім педагогом сформованості комунікативної компетентності;
- ознайомлення зі специфікою педагогічного спілкування, його функціями, структурою, етапами, фазами, стратегіями, тактиками і стилями;
- формування у студентів здатності до міжособистісного спілкування;
- розвиток емоційної стабільності, толерантності; вмінь працювати в команді.

Навчальна дисципліна спрямована на формування у студентів **загальних:**

- **світоглядна** – визначеність професійної позиції у педагогічному спілкуванні; усвідомлення його значення у майбутній професійній діяльності; ставлення до учня як до суб'єкта спілкування;
- **громадянська** – повага до української мови; гуманістична установка на педагогічне спілкування; установка на діалогічність, рівноправність у спілкуванні
- **комунікативна** – здатність до міжособистісного спілкування, емоційної стабільності, толерантності; працювати у команді; вільне володіння українською мовою відповідно до норм культури мовлення;
- **інформаційна** – здатність до самостійного пошуку та оброблення інформації з різних джерел для розгляду конкретних питань;
- **науково-дослідницька** – здатність виконувати навчально-дослідні завдання на основі аналітико-синтетичної мисленнєвої діяльності;
- **самоосвітня** – наявність потреби підвищення сформованості комунікативної компетентності;

### **та фахових компетентностей:**

- **організаційна** – здатність планувати, організовувати, координувати, контролювати та оцінювати діяльність і взаємодію суб'єктів освітнього процесу
- **психолого-педагогічна** – готовність спрямовувати процес спілкування на вирішення педагогічних завдань; прогнозувати реакції суб'єктів навчально-виховного процесу під час педагогічного спілкування, уникаючи тих, що заважатимуть досягненню мети навчання та виховання;

*Продовження додатку К*

- *методична* – застосовувати знання з основ педагогічного спілкування і вміння для формування в учнів ключових і предметних компетентностей, розвитку методичної культури, розв'язання професійних задач

- *здоров'язбережувальна* – готовність дбати про психічне здоров'я учнів;

- *інтегративна* – здатність і готовність організовувати навчально-виховний процес у початковій школі на принципах діалогічності, рівноправності у спілкуванні

- *творча* – готовність до формування індивідуального стилю педагогічного спілкування.

Начальна дисципліна спрямована на формування у студентів комунікативної компетентності

Вивчення курсу передбачає формування у студентів **знань** про:

- сутність поняття «комунікативна компетентність», його складові;

- функції та структуру педагогічного спілкування, а також його значення, особливості, етапи; стратегії, тактики і стилі;

- бар'єри педагогічного спілкування;

- вербальні та невербальні засоби педагогічного спілкування;

- рольові позиції у педагогічному спілкуванні.

На основі цих знань у студентів мають бути сформовані **вміння**:

- застосовувати засоби невербального і вербального спілкування;

- продукувати тексти науково-навчального та виховного змісту в різних ситуаціях педагогічного спілкування;

- слухати співбесідника (учнів, колег, батьків);

- здійснювати навчальну комунікацію за допомогою мовних засобів, які реалізують естетичну функцію;

- визначати мету та завдання педагогічної комунікації, складати загальний план та поетапну програму її реалізації;

- розподіляти ролі під час професійно-педагогічного спілкування;

- прогнозувати «хід» педагогічного спілкування згідно з першим враженням, а також встановлювати, підтримувати та зберігати позитивні контакти у педагогічному спілкуванні та взаємодії з оточуючими (вихованцями, колегами, батьками);

- попереджати та вирішувати конфлікти; управляти конфліктними явищами в навчально-виховному середовищі та усувати їх негативні наслідки;

саморегуляції (управління своєю поведінкою), педагогічної рефлексії.

На вивчення спецкурсу відводиться 72 години / кредита ECTS, із них – 28 годин аудиторних (14 год. – лекційних, 14 год. – семінарських занять), 4 години відводиться на модульні контрольні роботи, 40 годин – на самостійну роботу. Вивчення студентами навчальної дисципліни завершується складанням заліку.

## II. ТЕМАТИЧНИЙ ПЛАН НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ

ТЕМА	Загальна кількість годин	КІЛЬКІСТЬ НАВЧАЛЬНИХ ГОДИН					
		К-сть аудиторних годин	К-сть лекційних годин	К-сть семінарських занять	Самостійна робота	Модульний контроль	Підсумковий контроль
<b><i>Змістовий модуль I</i></b> <b><i>Теоретичні основи формування комунікативної компетентності вчителя початкової школи</i></b>	<b>36</b>	<b>16</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>18</b>	<b>2</b>	
Тема 1. Комунікативна компетентність учителя початкової школи як інваріантна складова його професійної діяльності		4	2	2	9		
Тема 2. Вербальні та невербальні засоби педагогічного спілкування		8	4	4	9		
Тема 3. Взаємодія і сприйняття у педагогічному спілкуванні		4	2	2	9		
<b><i>Змістовий модуль II</i></b> <b><i>Формування комунікативної компетентності вчителя початкової школи як багатфакторний процес</i></b>	<b>36</b>	<b>12</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>22</b>	<b>2</b>	
Тема 4. Формування комунікативної компетентності вчителя початкової школи під час аудиторних занять і педагогічної практики		12	6	6	22		
<b>Усього:</b>	<b>72</b>	<b>28</b>	<b>14</b>	<b>14</b>		<b>2</b>	

### **ІІІ. ПРОГРАМА НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ»**

#### ***Змістовий модуль І***

#### **ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

**ТЕМА 1. Комунікативна компетентність учителя початкової школи як інваріантна складова його професійної діяльності**

**ЛЕКЦІЯ 1.** *Сутність комунікативної компетентності вчителя початкової школи (2 год.)*

Сутність понять «комунікативна компетентність учителя початкової школи», «формування комунікативної компетентності вчителя початкової школи»

Складові комунікативної компетентності вчителя початкової школи

Взаємозв'язок комунікативної компетентності вчителя початкової школи та ефективності педагогічного спілкування

Форми, види і структура педагогічного спілкування

Функції педагогічного спілкування

**Ключові поняття:** комунікативна компетентність, комунікативна компетентність учителя початкової школи, формування комунікативної компетентності вчителя початкової школи, педагогічне спілкування, форми педагогічного спілкування, види педагогічного спілкування, функції педагогічного спілкування

**СЕМІНАРСЬКЕ ЗАНЯТТЯ 1.** *Сутність комунікативної компетентності вчителя початкової школи (2 год.)*

**ТЕМА 2. Вербальні та невербальні засоби педагогічного спілкування**

**ЛЕКЦІЯ 2.** *Вербальні засоби педагогічного спілкування (2 год.)*

Загальна характеристика засобів педагогічного спілкування

Мовленнєва комунікація: структура і функції. Мовлення вчителя і комунікативна поведінка. Функції мовлення вчителя початкової школи у взаємодії з учнями. Монологічне і діалогічне мовлення.

Бар'єри у вербальній комунікації вчителя початкової школи. Умови ефективного педагогічного мовлення вчителя початкової школи.

**Ключові поняття:** вербальна комунікація, невербальна комунікація, мовленнєва діяльність вчителя початкової школи, мовленнєва комунікація, мовленнєве спілкування, мовний акт, мовна поведінка, тактика мовного спілкування, бар'єри вербальної комунікації вчителя початкової школи

**СЕМІНАРСЬКЕ ЗАНЯТТЯ 2.** *Вербальні засоби педагогічного спілкування (2 год.)*

**ЛЕКЦІЯ 3. Невербальні засоби педагогічного спілкування(2 год.)**

Значення і функції невербальної комунікації

Засоби невербальної комунікації та проблема інтерпретації невербальної поведінки. Жести і міміка у невербальному педагогічному спілкуванні. Класифікація жестів (за І.М.Юсуповим). Просторово-часовий фактор-педагогічного спілкування. Візуальний контакт (контакт очей)

Постава як джерело невербальної інформації у педагогічному спілкуванні. Міжособистісний простір (дистанція спілкування)

**Ключові поняття:** невербальна комунікація, екстралінгвістика, жестикуляція, психологічні жести, описові жести, невербальна поведінка, проксеміка, пантоміміка, невербальна мова, такесіка, міміка, кінесика, контакт очей, паралінгвістика

**СЕМІНАРСЬКЕ ЗАНЯТТЯ 3. Невербальні засоби педагогічного спілкування (2 год.)****ТЕМА 3. Взаємодія і сприйняття у педагогічному спілкуванні****ЛЕКЦІЯ 4. Взаємодія і сприйняття у педагогічному спілкуванні (2 год.)**

Специфіка взаємодії у педагогічному спілкуванні

Рольові позиції у педагогічному спілкуванні

Стилі та стратегії педагогічного спілкування

Сприйняття у педагогічному спілкуванні

Типи поведінки вчителя початкової школи у конфліктній ситуації

Етика і толерантність як принципи педагогічного спілкування

**Ключові поняття:** педагогічний такт, техніка педагога, рольові позиції, стиль педагогічного спілкування, стратегія педагогічного спілкування, наслідування, маніпуляторство, сугестивність, соціальний стереотип, сензитивність, конформізм, настанова на сприйняття, самопрезентація, психологічні способи впливу, конфлікт, конфліктна ситуація, етика у педагогічному спілкуванні, толерантність

**СЕМІНАРСЬКЕ ЗАНЯТТЯ 4. Взаємодія і сприйняття у педагогічному спілкуванні (2 год.)****Змістовий модуль II****ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЯК БАГАТОФАКТОРНИЙ ПРОЦЕС****ТЕМА 4. Формування комунікативної компетентності вчителя початкової школи під час аудиторних занять та педагогічної практики****ЛЕКЦІЯ 5. Особливості формування комунікативної компетентності вчителя початкової школи під час аудиторних занять(2 год.)**

Формування комунікативної компетентності вчителя початкової школи на



*Продовження додатку К*

різних видах занять: лекції, семінарському, практичному, консультації, іспиті

Формування комунікативної компетентності вчителя початкової школи у процесі самостійної роботи. Вправа як ефективний засіб формування комунікативної компетентності вчителя початкової школи

Порушення, труднощі і бар'єри, які виникають у спілкуванні студента і викладача. Особливості сприйняття за постійного педагогічного спілкування

Значення ефективного слухання. Стили слухання і зворотний зв'язок у педагогічному спілкуванні.

**Ключові поняття:** лекція, семінарське заняття, практичне заняття, індивідуальне заняття, консультація, іспит, метод навчання, рефлексивне слухання

**СЕМІНАРСЬКЕ ЗАНЯТТЯ 5. Особливості формування комунікативної компетентності вчителя початкової школи під час аудиторних занять (2 год.)**

**ЛЕКЦІЯ 6-7. Особливості формування комунікативної компетентності вчителя початкової школи під час педагогічної практики (4 год.)**

Етапи підготовки вчителя початкової школи до проходження педагогічної практики.

Формування комунікативної компетентності вчителя початкової школи під час проведення уроків, ранкових зустрічей, виховних заходів, консультування учнів. Особливості спілкування з батьками учнів. Батьківські збори як одна із форм організації педагогічної практики. Вивчення перспективного педагогічного досвіду як важливий метод формування комунікативної компетентності вчителя початкової школи.

Спостереження й аналіз уроків як ефективний метод формування комунікативної компетентності. Метод відеозапису: його переваги та недоліки

Чинники, які позитивно впливають на формування комунікативної компетентності вчителя початкової школи під час педагогічної практики

Особливості проведення звітної конференції за результатами проходження педагогічної практики.

**Ключові поняття:** педагогічна практика, урок, ранкова зустріч, виховне заняття, батьківські збори, виступ, бесіда, діалог.

**СЕМІНАРСЬКЕ ЗАНЯТТЯ 6-7. Особливості формування комунікативної компетентності вчителя початкової школи під час педагогічної практики (4 год.)**

**Разом: 72 год.**, із них: 24 год. аудиторних (14 – лекційних, 14 – семінарських занять), 4 год. відводиться на модульні контрольні роботи, 40 год.

**Разом: 72 год.**, із них: 24 год. аудиторних (14 – лекційних, 14 – семінарських занять), 4 год. відводиться на модульні контрольні роботи, 40 год.

[illegible]

## V. ПЛАНИ СЕМІНАРСЬКИХ ЗАНЯТЬ

### Змістовий модуль I

#### Семінарське заняття 1

**ТЕМА. Сутність комунікативної компетентності вчителя початкової школи**

##### План заняття

1. Порівняйте зміст і об'єм понять: «комунікативна компетентність учителя початкової школи», «педагогічне спілкування», «комунікація»
2. Охарактеризуйте компоненти комунікативної компетентності
3. Визначте ефективні форми педагогічного спілкування
4. Дайте характеристики видам педагогічного спілкування
5. Проаналізуйте структуру педагогічного спілкування
6. Зазначте пріоритетні функції педагогічного спілкування, які є пріоритетними. Обґрунтуйте свою відповідь

##### *Рекомендована література*

*Основна: 1, 2*

*Додаткова: 2, 4*

#### Семінарське заняття 2

**ТЕМА. Вербальні засоби педагогічного спілкування**

##### План заняття

1. Визначте сутність понять «вербальна комунікація», «невербальна комунікація», «мовленнєва діяльність вчителя початкової школи», «мовна комунікація»
2. Проаналізуйте структуру мовної комунікації, яку здійснює вчитель початкової школи
3. Зазначте та охарактеризуйте педагогічні функції мовлення вчителя початкової школи
4. Встановіть особливості різних форм монологічного мовлення вчителя початкової школи
5. Сформулюйте правила мовленнєвої комунікації, що забезпечують ефективну взаємодію вчителя початкової школи і учнів
6. Охарактеризуйте бар'єри вербальної комунікації вчителя початкової школи. Зазначте чинники, які впливають на їх виникнення

##### *Рекомендована література*

*Основна: 1, 2, 6*

*Додаткова: 4, 3*

#### Семінарське заняття 3

**ТЕМА. Невербальні засоби педагогічного спілкування**

##### План заняття

1. Визначте та охарактеризуйте функції, які здійснюють невербальні засоби педагогічного спілкування
2. Охарактеризуйте невербальні засоби педагогічного спілкування

*Продовження додатку К*

3. Обґрунтуйте власну думку щодо впливу невербальних засобів педагогічного спілкування на його ефективність
4. Зазначте, які переваги надає вчителю початкової школи вміння «зчитувати» невербальні сигнали
5. Розкрийте можливості застосування візуального контакту в педагогічному спілкуванні
6. Проаналізуйте ситуації відповідності (та невідповідності) вербальних і невербальних засобів передачі навчальної інформації під час педагогічного спілкування. Змодельуйте відповідні приклади

***Рекомендована література***

***Основна: 2, 3, 7***

***Додаткова: 1, 4***

#### **Семінарське заняття 4**

**ТЕМА. Специфіка взаємодії у педагогічному спілкуванні**

**План заняття**

1. Визначте сутність поняття «педагогічний такт»
2. Охарактеризуйте рольові позиції в педагогічному спілкуванні
3. Перелічіть та охарактеризуйте стилі та стратегії педагогічного спілкування
4. Дайте характеристику психологічним способам впливу в педагогічному спілкуванні
5. Зазначте чинники, які впливають на ефективність педагогічного навчання і переконання
6. Доберіть приклади педагогічних ситуацій, що ілюструють доцільність застосування вчителем початкової школи різних стилів педагогічного спілкування
7. Обґрунтуйте власну думку про доцільність застосування маніпулятивних прийомів як учнями, так і вчителями в навчально-виховному процесі
8. Наведіть приклади помилок сприймання у педагогічному спілкуванні, застосовуючи конкретні ситуації з особистого досвіду або художніх творів. Проаналізуйте їх, розробіть рекомендації для вчителів початкової школи щодо вирішення цієї ситуації.

***Рекомендована література***

***Основна: 3, 4, 6***

***Додаткова: 1, 2, 5***

#### **Семінарське заняття 5**

**ТЕМА. Особливості формування комунікативної компетентності вчителя початкової школи під час аудиторних занять**

**План заняття**

1. Визначте та охарактеризуйте можливості формування комунікативної компетентності вчителя початкової школи під час лекційних, семінарських, практичних, індивідуальних занять, консультацій

*Продовження додатку К*

2. Зазначте чинники, які позитивно впливають на формування комунікативної компетентності вчителя початкової школи під час аудиторних занять, а також ті, які – негативно
3. Встановіть значення самостійної роботи у формуванні комунікативної компетентності вчителя початкової школи
4. Підберіть конкретні приклади, що ілюструють виникнення бар'єрів у педагогічному спілкуванні студентів і викладачів, проаналізуйте їх. Визначте шляхи їх подолання
5. Наведіть приклади застосування різних прийомів рефлексивного слухання у конкретних ситуаціях спілкування під час навчання у ВНЗ
6. Змодельуйте гіпотетичну ситуацію свого працевлаштування. Розробіть і обґрунтуйте елементи самоподачі відповідно до поставленої мети

*Рекомендована література**Основна: 1, 4, 7**Додаткова: 3, 5***Семінарське заняття 6-7**

**ТЕМА.** *Особливості формування комунікативної компетентності вчителя початкової школи під час педагогічної практики*

**План заняття**

1. Встановіть, яке значення має педагогічна практика для формування комунікативної компетентності вчителя початкової школи
2. Визначте ефективні форми організації педагогічної практики, зважаючи на Ваш досвід
3. Зазначте та охарактеризуйте етапи підготовки студента до проходження педагогічної практики
4. Проаналізуйте можливі труднощі, які ми можемо відчути під час педагогічного спілкування з учнями, їхніми батьками, колегами, адміністрацією. Розробіть шляхи їх подолання

*Рекомендована література**Основна: 2, 5, 6**Додаткова: 1, 3*

## VI. ЗАВДАННЯ ДЛЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ

### Змістовий модуль I

#### ТЕМА 1. Сутність і функції педагогічної діагностики вчителя початкової школи.

1. Заповніть таблицю «Спілкування і комунікація: спільне та відмінне»

Спілкування	Комунікація

2. Застосовуючи власний досвід, наведіть конкретні приклади впливу комунікативної компетентності вчителя початкової школи на ефективність навчально-виховного процесу

3. Продіагностуйте себе за такими методиками, як: діагностування спрямованості особистості (В. Смекал, М. Кучер); діагностування здатності до професій, пов'язаних зі спілкуванням (Є. Клімов); тестування на виявлення потреби у спілкуванні (В. Семиченко, В. Заслуженюк); тестування на виявлення комунікабельності (В. Ряховський); діагностування комунікативних переконань особистості (Є. Заїка, А. Івашов). Проаналізуйте результати діагностування. Розробіть алгоритм формування комунікативної компетентності, зважаючи на індивідуальні особливості, переконання і досвід педагогічного спілкування

#### ТЕМА 2. Вербальні та невербальні засоби педагогічного спілкування

1. Перегляньте відеозапис уроку якого в початковій школі. Визначте відповідність вербальних і невербальних засобів передачі навчальної інформації вчителя учням

2. Продіагностуйте себе за допомогою опитувальника «Невербальні характеристики спілкування» (методики Н. Бітянкової та В. Лабунської в авторській модифікації І. Аносова)

3. Поділіться на групи та виконайте дослідницький проект із теми (на вибір):

- «Що може про людину розповісти хода?»
- «Чи може контролювати вчитель початкової школи власну міміку, пантоміміку?»
- «Яке значення має інтуїція в педагогічному спілкуванні?»

#### ТЕМА 3. Специфіка взаємодії у педагогічному спілкуванні

1. Продіагностуйте себе за допомогою методики «Ваш стиль спілкування з учнями» (за С. Мартиненко, Н. Кипиченко)

2. Розробіть початковий етап індивідуальної бесіди з учнем, його батьками, з метою встановлення емоційної взаємодії. Обміркуйте програму дій з подолання бар'єрів у педагогічному спілкуванні

**Змістовий модуль II****ТЕМА 4. Формування комунікативної компетентності вчителя початкової школи у процесі фахової підготовки**

1. Сформулюйте п'ять правил ефективного слухання лекції
2. Розробіть методичні рекомендації для ефективного підготовки виступів на семінарських заняттях
3. Під час педагогічної практики проаналізуйте імідж одного із учителів початкової школи з урахуванням його складових, процесів формування і прийняття учнями, їхніми батьками, колегами, адміністрацією
4. Підготуйте виступ на методичному об'єднанні вчителів початкової школи (тема на вибір)
5. Підготуйте виступ на батьківських зборах (тема на вибір)
6. Розробіть і проведіть фрагмент уроку (клас, навчальний предмет і тема на вибір)
7. Розробіть і змодельуйте індивідуальну бесіду з учнем або його батьками

Карту самостійної роботи, де визначено форми академічного контролю, успішність (бали) і термін виконання самостійної роботи студентів подано табл. 6.1.

Таблиця 6.1

**КАРТА САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТА**

<b>Змістовий модуль та теми курсу</b>	<b>Академічний контроль</b>	<b>Бали</b>
Змістовий модуль I	Семінарське заняття 1-4	30
Змістовий модуль II	Семінарське заняття 5-7	36
<i>Разом: 40 год.</i>	<i>Разом: 66 балів</i>	

**VIII. СИСТЕМА ПОТОЧНОГО І ПІДСУМКОВОГО КОНТРОЛЮ ЗНАНЬ**

Навчальні досягнення студентів оцінюються за модульно-рейтинговою системою (кількість підсумкових балів 100).

У процесі оцінювання навчальних досягнень студентів застосовуються методи контролю:

- **письмовий контроль:** добірка діагностичних методик
- **комп'ютерний контроль:** модульне письмове тестування; підсумкове письмове тестування
- **самоконтроль:** уміння самостійно оцінювати свої знання, самоаналіз

## Продовження додатку К

Контроль успішності студентів з урахуванням поточного і підсумкового оцінювання здійснюється відповідно до навчально-методичної карти (п. IV), де зазначено види й терміни контролю. Систему рейтингових балів для різних видів контролю та порядок їх переведення у національну (4-бальну) та європейську (ECTS) шкалу подано у табл.8.1-8.4

Таблиця 8.1

**Розрахунок рейтингових балів  
за видами поточного (модульного) контролю**

№ з/п	Вид діяльності	Кількість рейтингових балів
1	Модульні контрольні роботи	50
2	Самостійна робота	66
3	Відвідування лекцій	7
4	Робота на семінарських заняттях	77
<b>Усього:</b>		<b>200</b>
		<b>Коефіцієнт – 2</b>

У процесі оцінювання навчальних досягнень бакалаврів застосовуються методи:

- **методи усного контролю:** індивідуальне опитування, фронтальне опитування, співбесіда;
- **методи письмового контролю:** модульне письмове тестування; підсумкове письмове тестування, вправи, завдання, реферат;
- **комп'ютерного контролю:** тестові програми;
- **методи самоконтролю:** уміння самостійно оцінювати свої знання, самоаналіз.

Таблиця 8.2

**Порядок переведення рейтингових показників успішності  
у європейські оцінки ECTS**

Підсумкова кількість балів (max – 100)	Оцінка за 4-бальною шкалою	Оцінка за шкалою ECTS
1 – 34	«незадовільно» (з обов'язковим повторним курсом)	F
35 – 59	«незадовільно» (з можливістю повторного складання)	FX
60 – 74	«задовільно»	ED
75 – 89	«добре»	CB
90 – 100	«відмінно»	A



Загальні критерії оцінювання успішності студентів, які отримали за 4-бальною шкалою оцінки «відмінно», «добре», «задовільно», «незадовільно», подано у табл. 8.3.

Таблиця 8.3

**Загальні критерії оцінювання навчальних досягнень студентів**

<b>Оцінка</b>	<b>Критерії оцінювання</b>
<b>«відмінно»</b>	виставляється за повні та міцні знання матеріалу в заданому обсязі, вміння вільно виконувати практичні завдання, передбачені навчальною програмою; за знання основної та додаткової літератури; за вияв креативності у розумінні і творчому використанні набутих знань та вмінь
<b>«добре»</b>	виставляється за вияв студентом повних, систематичних знань із дисципліни, успішне виконання практичних завдань, засвоєння основної та додаткової літератури, здатність до самостійного поповнення та оновлення знань, але у відповіді студента наявні незначні помилки
<b>«задовільно»</b>	виставляється за вияв знання основного навчального матеріалу в обсязі, достатньому для подальшого навчання і майбутньої фахової діяльності, поверхову обізнаність з основною і додатковою літературою, передбаченою навчальною програмою; можливі суттєві помилки у виконанні практичних завдань, але студент спроможний усунути їх із допомогою викладача
<b>«незадовільно»</b>	виставляється студентові, відповідь якого під час відтворення основного програмового матеріалу поверхова, фрагментарна, що зумовлюється початковими уявленнями про предмет вивчення. Таким чином, оцінка «незадовільно» ставиться студентові, який неспроможний до навчання чи виконання фахової діяльності після закінчення ВНЗ без повторного навчання за програмою відповідної дисципліни

Кожний модуль охоплює бали за поточну роботу студента на семінарських заняттях, виконання самостійної роботи, індивідуальну роботу, модульну контрольну роботу.

Модульний контроль знань студентів проводиться після завершення вивчення навчального матеріалу модуля. Виконання модульних контрольних робіт здійснюється в режимі комп'ютерної діагностики або з використанням роздрукованих завдань.

## ІХ. МЕТОДИ НАВЧАННЯ

### ***I. Методи організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності***

#### **1) За джерелом інформації:**

- *словесні*: лекція (традиційна, проблемна, лекція-прес-конференція) із застосуванням комп'ютерних інформаційних технологій (PowerPoint – Презентація), семінари, пояснення, розповідь, бесіда;
- *наочні*: спостереження, ілюстрація, демонстрація;
- *практичні*: вправи, творчі завдання.

#### **2) За логікою передачі і сприймання навчальної інформації:** індуктивні, дедуктивні, аналітичні, синтетичні.

#### **3) За ступенем самостійності мислення:** репродуктивні, проблемно-пошукові, дослідницькі, творчі.

#### **4) За ступенем керування навчальною діяльністю:** під керівництвом викладачів; самостійна робота студентів: з книгою, виконання індивідуальних навчальних проектів.

### ***II. Методи стимулювання інтересу і мотивації до навчально-пізнавальної діяльності:*** навчальні дискусії; створення ситуації пізнавальної новизни; створення ситуацій зацікавленості (метод цікавих аналогій тощо).

## Х. МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ КУРСУ

- опорні конспекти лекцій;
- навчальні посібники;
- робоча навчальна програма;
- збірка тестових і контрольних завдань для тематичного (модульного) оцінювання навчальних досягнень студентів;
- засоби підсумкового контролю (комплект завдань для підсумкового контролю);
- відеозаписи уроків.

## ХІ. РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА

### **Основна:**

1. Аносов І.П. Психологічні основи педагогічного спілкування: навч. пос. для студ. вищ. навч. закл. / І.П. Аносов, С.В. Яремчук, В.В. Молодиченко. – К. : Ін-т сучас. підруч., 2007. – 272 с.
2. Бутенко Н.Ю. Комунікативні процеси у навчанні: навч. посіб. / Н.Ю.Бутенко. – Київ. нац. екон. ун-т. – К., 2005. – 336 с.
3. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація : навч. посіб. / Н.П.Волкова. – К. : «Академвидав», 2006. – 256 с.
4. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении: книга для учителя / В.А.Кан-Калик. – М. : Просвещение. – 1987. – 190 с.
5. Мартиненко С.М. Діагностування особистісно-професійних якостей вчителя початкової школи: навч.-метод. посіб. / С.М.Мартиненко. – К. : АКМЕ ГРУП, 2015. – 208 с.

6. Педагогічна майстерність : підруч. / І.А.Зязюн, Л.В.Крамущенко, І.Ф. Кривонос [та ін.] ; за ред. І.А. Зязюна. – 3-тє вид., допов. і переробл. – К. : СПД Богданова А.М., 2008. – 376 с.

7. Савенкова Л. Педагогічна риторика: навч. посіб. / Л.О.Савенкова ; ДВНЗ "Київ. нац. екон. ун-т ім. В. Гетьмана". – К. : КНЕУ, 2009. – 298 с.

**Додаткова:**

1. Кипиченко Н. С. Формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи у процесі педагогічної практики: основні етапи / Н.С. Кипиченко // Проблеми та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття у країнах Європи та Азії : матер. Міжнарод. наук.-практ. конф., 30–31 грудня 2014 р.// Збірник наукових праць. –Переяслав-Хмельницький, 2015 р. – С.195 – 197.

2. Мартиненко С.М., Кипиченко Н.С. Сучасні підходи до формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкової школи / С.Мартиненко, Н.Кипиченко // Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки: Педагогічні науки: зб. наук. праць. – 2012. – №14 (239). – С.85–89.

3. Матвієнко О.В. Підготовка майбутніх учителів до педагогічної взаємодії : [монографія] / О.В. Матвієнко. – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2009. – 384 с.

4. Сагач Г. М. Словник основних термінів та понять риторики: навч. посіб. / Г. М. Сагач. – К. : МАУП, 2006. – 280 с.

5. Сухомлинський В. О. Сто порад вчителю / В. О. Сухомлинський – К. : Рад. шк., 1988. – 304 с.

## Класифікація загальних методів навчання

(за Ю. Бабанським) [13]

І група методів					
Методи організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності					
словесні наочні практичні		індуктивні дедуктивні		репродуктивні творчі проблемно-пошукові	
за джерелом інформації		за логікою		за мисленням	
				методи самостійної роботи вдома і під керівництвом викладача	
				за ступенем керівництва	
II група					
Методи стимулювання й мотивації навчально-пізнавальної діяльності					
Методи стимулювання й мотивації інтересу до навчання				Методи стимулювання й мотивації обов'язку й відповідальності до навчання	
навчальні дискусії	створення ситуації емоційно- вольових переживань	створення ситуації пізнавальної новизни	створення ситуації зацікавленості	переконання у значущості навчання	заохочення і покарання
III група					
Методи контролю (самоконтролю, взаємоконтролю), корекції (самокорекції, взаємокорекції) в навчанні					
методи усного контролю, самоконтролю, взаємоконтролю		методи письмового контролю, самоконтролю, взаємоконтролю		методи лабораторно- практичного контролю, самоконтролю, взаємоконтролю	
методи комплексного контролю, самоконтролю, взаємоконтролю				методи комп'ютерного контролю, самоконтролю, взаємоконтролю	
IV група					
Бінарні, інтегровані (універсальні) методи					

### **I. Вправи, спрямовані на практичне оволодіння технологією педагогічного спілкування**

1. Продемонструйте якнайбільше різноманітних варіантів звертання до дітей на початку дня, спираючись на знання основ культури спілкування
2. На початку уроку активізуйте навчально-пізнавальний інтерес учнів:
  - розкажіть, які цікаві завдання будуть виконувати учні на уроці
  - доведіть, що інформація, яку учні будуть вивчати на уроці, є важливою і необхідною
  - поясніть, чому необхідно активно працювати на уроці
3. Розробіть можливі варіанти формулювання проблемних питань, які доцільно застосувати перед вивченням нового матеріалу

### **II. Вправи на оволодіння процесом педагогічного спілкування в заданій комунікативній ситуації**

1. Проінструкуйте учнів щодо:
  - виконання завдання в парах
  - виконання записів у зошиті (поясніть, яка помилка є грубою і негрубою, як оцінюватимуться виправлення та закреслення)
  - організації та виконання самостійної роботи
2. Проінформуйте учнів про:
  - порядок вивчення правила, розв'язання задачі тощо
  - критерії оцінювання їхньої діяльності на уроці
  - час, відведений на виконання завдання
3. Прокоментуйте відповідь учня з погляду повноти, правильності та логічності
4. Складіть алгоритм реакції на те, що учень списує з чужого зошита

### **III. Ситуаційні вправи**

1. На початку уроку визначте стан готовності школярів до роботи:
  - продіагностуйте, який емоційний стан учнів
  - за необхідності скорегуйте його
2. Здійсніть рефлексію навчально-пізнавальної діяльності учнів на уроці:
  - позитивно налаштуйте дітей на висловлювання: «Я дізнався, що...», «Я зрозумів, що...», «Я навчився робити...», «Я зміг...», «Я перевірів...», «Я створив...», «Я знайшов...», «Я намагався...», «Я досягнув...», «Я відчув, що мені потрібно...»
3. Проаналізуйте, яким чином учитель словесно заохочує слабких учнів до виконання завдань. Висловіть позитивну оцінку діяльності учня, відповідь якого на уроці була кращою, ніж у попередні дні.

**IV. Ситуаційні вправи на прийняття рішення**

1. Обговоріть та визначте послідовність дій вчителя у комунікативній ситуації, яка могла виникнути на уроці в разі:

- невиконання учнями домашнього завдання
- відмови учня виконувати завдання вчителя, студента-практиканта
- ігнорування учнем зауважень вчителя, студента-практиканта

2. Проаналізуйте виступ учителя на батьківських зборах. Визначте емоційний стан батьків учнів, педагога. Поміркуйте чи досягнув учитель поставленої мети, які комунікативні прийоми були доцільними. Що заважало ефективному спілкуванню?

**V. Комунікативно-організаційні вправи**

1. Запропонуйте власний дієвий підхід до подолання комунікативних бар'єрів, які виникають під час спілкування студентів-практикантів із суб'єктами навчально-виховного процесу

2. Створіть пам'ятку для студентів-практикантів «Секрети спілкування з батьками учнів», «Як знати спільну мову з батьками учнів»

3. Знайдіть вирішення проблеми: «Молода вчителька замінила іншу, більш досвідчену, яку діти дуже любили. І в перший же день роботи один з учнів заявив їй відверто і вороже: «Ви нам не потрібні, ми хочемо нашу колишню вчительку». Запропонуйте варіанти знайомство нового вчителя з учнями

**АЛГОРИТМ НАПИСАННЯ  
ЗВІТУ СТУДЕНТАМИ ЗА РЕЗУЛЬТАТАМИ  
ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ**

1. Загальні відомості про базу проходження педагогічної практики, вчителя початкової школи, який керував студентом
2. Характеристика виконання індивідуального плану проходження педагогічної практики студента: позитивні та негативні сторони, труднощі, які виникали під час практики і, зокрема спілкування з учнями, їхніми батьками, вчителями, викладачами, чим вони обмовлені; яку роботу проводили для їх подолання.
3. Значення практики для оволодіння педагогічною майстерністю та формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи.
4. Пропозиції щодо поліпшення педагогічної практики.

**ЗРАЗКИ ЗВЕРТАНЬ ВИКЛАДАЧІВ ДО СТУДЕНТІВ-ПРАКТИКАНТІВ**

*Як дізнатися думку студента*

- Скажи, будь ласка, як ти вважаєш?
- Скажи, будь ласка, як ти плануєш далі працювати?
- Ти погоджуєшся зі мною?
- Ти вважаєш інакше?
- Розкажи мені, як ти плануєш виконувати завдання
- Розкажи детальніше, як ти плануєш виконувати завдання
- Розповідай, будь ласка, далі
- Я не зрозумів (зрозуміла), що ти хотів сказати
- Повтори, будь ласка, що ти сказав?
- Чому ти так вважаєш (думаєш)?
- Доведи свою думку
- Ти вже закінчив (закінчила) свою розповідь?
- Ти вважаєш інакше? Чому?
- Ти вже висловив (висловила) свою думку?
- Ти хочеш ще щось доповнити?
- Ти хочеш про щось запитати?
- Ти не хочеш розповідати?
- Ти знаєш, як виконати завдання?
- Яка твоя думка щодо цього?
- Тобі все зрозуміло з моєї розповіді?

*Як висловити власну думку*

- Я вважаю, що завдання можна виконати так...
- Я думаю, ми можемо працювати так...
- На мою думку, можна зробити так...
- Я раджу тобі...
- Дозволь мені висловити свою думку...
- Дозволь мені сказати...
- Я можу починати розповідь?

*Як подякувати*

- Дякую! Щиро дякую!
- Дякую за пораду!
- Дякую за допомогу!
- Безмежно дякую!
- Моя вдячність немає меж!
- Дуже вдячний (вдячна) за твою турботу!
- Я тобі дуже вдячний (вдячна)
- Спасибі
- Це дуже люб'язно з твого боку



*Як висловити згоду*

- Я теж так вважаю
- Я погоджуюсь з тобою
- Згоден (згодна)
- Я згодний (згодна) з тобою
- Так, звичайно
- Так, охоче тобі допоможу
- Добре
- Домовились
- І я так вважаю
- У мене немає сумніву
- Я впевнений (впевнена), що...
- Ти маєш рацію
- Молодець, ти гарно придумав (придумала)
- Я із задоволенням приймаю твою пропозицію
- Може бути
- Здається, що так
- Можливо, так
- Припустимо, що так

*Як висловити незгоду, сумнів*

- Вибач, але я не можу виконати твоє прохання
- Я не впевнений (впевнена)
- Я думаю дещо інакше
- Я б так не сказав (сказала)
- На мою думку, ти помиляєшся (не маєш рації)
- Це не зовсім правильно
- Нічого подібного
- Це не зовсім не так
- Це не так
- Я не поділяю твоєї думки
- Я іншої думки
- Не думаю
- На жаль, про це не може бути й мови
- Ні в якому разі
- На жаль, це неможливо
- Нічого подібного
- Ти помиляєшся
- Я б так не сказав (сказала)
- Вибач, але я не можу так працювати
- На жаль, я не можу виконати твоє прохання
- Ні, я не можу виконати твоє прохання

- На жаль, я не можу цього зробити
- Я маю сумнів
- Навряд
- Важко повірити
- Як це може бути?

***Як запропонувати допомогу***

- Тобі потрібна допомога?
- Ти не знаєш, як виконати завдання?
- Можна я тобі допоможу?
- Якщо ти не проти, я тобі допоможу
- Якщо ти не заперечуєш, я тобі допоможу
- Якщо ти згоден (згодна), я тобі допоможу
- Дозволь тобі допомогти.

***Як про щось попросити***

- Я хочу тебе попросити...
- Я тебе потурбую...
- Дозволь звернутися до тебе...
- Ти не проти...
- Якщо тобі не важко...
- Скажи, будь ласка...
- Допоможи, будь ласка.
- Ти не погодишся допомогти мені?
- Ти можеш мені допомогти?
- Ти не міг би зробити мені послугу?
- Чи не був би ти ласкавий (була б ти ласкава)...
- Поясни мені, будь ласка.

***Як вибачатися***

- Пробач, будь ласка
- Вибач
- Даруй
- Вибач, я не хотів (хотіла) тебе образити
- Прошу пробачення
- Щиро перепрошую
- Пробач, що турбую
- Мені дуже шкода, що...
- Вибач, я ненавмисне

***Як пробачати***

- Будь ласка, немає за що
- Все нормально
- Нічого страшного
- Не хвилюйся

**Запитання для тестування з метою визначення сформованості комунікативної компетентності студентів (за мотиваційно-ціннісним компонентом)**

1. *Чи вважаєте Ви комунікативну компетентність необхідною в майбутній професії?*
  - а) обов'язкова
  - б) бажана, але необов'язкова
  - в) необов'язкова
2. *Навіщо вчителям підвищувати рівень комунікативної компетентності?*
  - а) для підвищення ефективності педагогічної діяльності
  - б) для уникнення педагогічних конфліктів
  - в) для підвищення авторитету серед колег
  - г) для досягнення власних цілей
3. *Як Ви підвищуєте свою комунікативну компетентність?*
  - а) читаю літературу з проблем педагогічного спілкування
  - б) виконую спеціальні вправи
  - в) переглядаю відеозаписи уроків учителів, аналізую їхню комунікативну поведінку
  - г) отримую консультації від досвідчених педагогів
  - д) моделюю ситуації педагогічного спілкування з однокласниками
  - е) намагаюся якнайбільше спілкуватися з учнями початкової школи
  - є) застосовую діагностичні методики для визначення власних здібностей і потенційних можливостей
4. *Що спонукає Вас до підвищення рівня комунікативної компетентності?*
  - а) рекомендував / вимагав викладач
  - б) цікаво більше дізнатись
  - в) вважаю, що без цього неможливо працевлаштуватися у престижний ЗНЗ
  - г) дуже хочеться краще, ніж інші, проводити навчальні заняття під час педагогічної практики
5. *Яке значення має педагогічна практика для формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкової школи?*
  - а) жодні суттєві зміни не відбуваються
  - б) відбувається незначне збагачення досвіду
  - в) досвід суттєво збагачується
6. *Чи погоджуєтесь Ви з думкою Антуана де Сент-Екзюпері, що «єдиною справжньою розкішшю є розкіш людського спілкування»?*
7. *Вам імпонує думка О.Савченко про те, що «стрижень усієї педагогічної роботи – доброзичливе й змістовне спілкування...»?*

8. Від чого, на Вашу думку, залежить ефективність педагогічного спілкування?
9. Чи вважаєте Ви, що кожного учня необхідно приймати таким, яким він є, і знаходити до нього індивідуальний підхід у спілкуванні?
10. Ви вважаєте, що сформована комунікативна компетентність учителя початкової школи є запорукою успіху його педагогічної діяльності?
11. Назвіть найважливіші, на Вашу думку, складові комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

**Запитання для тестування  
з метою визначення сформованості комунікативної компетентності  
майбутніх учителів початкової школи (за рефлексивним компонентом)**

1. Що Вас приваблює в спілкуванні з учнями?
2. Чи достатньо Вам того спілкування з учнями початкової школи, яке Ви маєте?
3. Як вважаєте Ви, що вчитель має спілкуватися з учнями на перервах та поза навчальними заняттями чи ні?
4. Чи прагнете ви спілкуватися з учнями лише на уроках чи й на перервах, у неформальній обстановці?
5. Які емоції переважають у Вас під час спілкування з дітьми?
6. Чи хвилюєтеся Ви, якщо знаєте, що через кілька хвилин треба поговорити з дитиною, її батьками, колегою?
7. Вас тішить думка про те, що на педагогічній практиці матимете більше часу для спілкування з учнями, вчителями початкової школи?

## Додаток С

# Методика самоаналізу сформованості комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи (за когнітивним компонентом)

Шановні студенти!

Оцініть, будь ласка, свої уявлення та знання на основі поданих запитань за такою шкалою:

- 3 – не маю ніякого уявлення;
- 2 – дещо знаю;
- 1 – погано уявляю;
- 0 – пояснити не можу;
- +1 – розумію, про що йдеться;
- +2 – можу пояснити іншим.

Цінність дослідження залежить від повноти і щирості Ваших відповідей. Прізвище вказувати не обов'язково.

Запитання анкети	«-3» не маю жодного уявлення	«-2» дещо знаю	«-1» погано уявляю	«0» пояснити не можу	«+1» розумію, про що йдеться	«+2» можу пояснити іншим
Сутність поняття «комунікативна компетентність»						
Функції та структура педагогічного спілкування						
Етапи та фази педагогічного спілкування						
Бар'єри педагогічного спілкування						
Вербальні засоби спілкування						
Невербальні засоби спілкування						
Проксеміка у педагогічному спілкуванні						
Рольові позиції у педагогічному спілкуванні						
Стили педагогічного спілкування						
Стратегії педагогічного спілкування						

## Інтерпретація результатів

К-сть балів	Рівень сформованості комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи за когнітивним компонентом
-30 – -15	Низький
-14 – 0	Достатній
1–9	Середній
10– 20	Високий

Дякуємо за співпрацю!

**Методика експертного оцінювання сформованості комунікативної  
компетентності майбутніх учителів початкової школи  
(за діяльнісно-процесуальним компонентом)  
(за С.Мартиненко і Г.Бондаренком)**

№ з/п	Критерії оцінювання сформованості комунікативної компетентності за діяльнісно-процесуальним компонентом	Бали
1	Вступ	
	- переконливий;	2
	- недостатньо переконливий	1
	- непереконливий	0
2	Основна частина	
	- яскрава мотивація	2
	- достатня мотивація	1
	- відсутність мотивації	0
2.1	Аргументація	
	- високий рівень доказовості	2
	- посередній рівень доказовості	1
	- недостатність доказів	0
2.2	Приклади, компетентні думки	
	- доцільні	2
	- не зовсім доцільні	1
	- недоцільні (відсутні)	0
3	Заклучна частина	
	- переконлива	2
	- недостатньо переконлива	1
	- непереконлива	0
4	Техніка мовлення (дикція, вміння керувати голосом, інтонацією):	
	- висока	2
	- середня	1
	- низька	0
5	Застосування невербальних засобів спілкування (міміка, жести, постава)	
	- доречно і в міру використані	2
	- не використані достатньою мірою	1
	- використані недоречно, відсутність	0

**Результати:**

- ✓ 0-5 балів – Низький рівень сформованості комунікативної компетентності за діяльнісно-процесуальним компонентом;
- ✓ 6-9 балів – достатній рівень сформованості комунікативної компетентності за діяльнісно-процесуальним компонентом;
- ✓ 10-11 балів – середній рівень сформованості комунікативної компетентності за діяльнісно-процесуальним компонентом;
- ✓ 12-14 балів – високий рівень сформованості комунікативної компетентності за діяльнісно-процесуальним компонентом.

**Тематика виступів студентів із гендерних проблем  
педагогічного спілкування на звітній конференції за результатами  
педагогічної (літньої) практики**

1. Особливості спілкування хлопчиків і дівчаток під час гри
2. Статеві відмінності учнів початкової школи в емоційній, моральній та поведінковій сфері в процесі комунікації
3. Моделі спілкування хлопчиків і дівчаток в телевізійних програмах, фільмах, мультфільмах та їх вплив на школярів
4. Особливості формування навичок партнерського спілкування між дівчатками та хлопчиками у процесі навчання
5. Особливості формування навичок партнерського спілкування між дівчатками та хлопчиками у позанавчальний час
6. Вплив дитячої художньої літератури на формування навичок комунікації хлопчиків та дівчаток
7. Вплив гендерних стереотипів на процес спілкування вчителя та учнів
8. Гендерні особливості засвоєння норм культури спілкування у процесі адаптації першокласників
9. Роль статусних стосунків у змісті спілкування молодших школярів
10. Особливості впливу вербальних засобів педагогічного спілкування на поведінку молодших школярів відповідно до їх статі
11. Моделі спілкування учителів (чоловіків) із школярами різної статі
12. Моделі спілкування учителів (жінок) із школярами різної статі
13. Прояв порушень статевої ідентифікації у процесі спілкування учнів
14. Вплив міжстатевого спілкування сім'ї на соціалізацію молодших школярів
15. Особливості жіночої та чоловічої манери спілкування молодших школярів у вирішенні конфліктів
16. Етика спілкування педагога зі школярами відповідно до їхньої статі
17. Типові помилки вчителів початкової школи під час спілкування з хлопчиками та дівчатками молодшого шкільного віку



**Додаток Ф**  
**Таблиця Ф.1.**

**Динаміка сформованості комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи за когнітивним компонентом (теоретична підготовка, констатувальний етап, I-II курс, V-VI семестри, у %)**

Назва навчальної дисципліни	Г Р У П И	Київський університет імені Бориса Грінченка				Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка				Середньостатистичне значення			
		РІВНІ				РІВНІ				РІВНІ			
		Високий	Достатній	Середній	Низький	Високий	Достатній	Середній	Низький	Високий	Достатній	Середній	Низький
Вступ до спеціальності (I семестр)	КГ	1,45	8,70	36,23	53,62	1,43	5,71	34,29	58,57	1,44	7,21	35,26	56,09
	ЕГ	1,39	5,50	37,56	55,55	1,47	4,41	33,83	60,29	1,43	4,96	35,69	57,92
Сучасна українська мова з практикумом (II семестр)	КГ	1,45	8,70	37,68	52,17	1,43	5,71	35,72	57,14	1,44	7,21	36,70	54,65
	ЕГ	1,39	6,94	40,28	51,39	1,47	4,41	35,30	58,82	1,43	5,68	37,79	55,10
Основи педагогіки (II семестр)	КГ	1,45	10,15	36,23	52,17	1,43	5,71	38,57	54,29	1,44	7,93	37,40	53,23
	ЕГ	2,78	6,94	38,89	51,39	1,47	4,41	36,77	57,35	2,12	5,68	37,83	54,37
Дидактика (III семестр)	КГ	4,35	17,40	36,22	42,03	2,86	17,14	38,57	41,43	3,61	17,27	37,39	41,73
	ЕГ	2,78	16,67	36,11	44,44	2,94	17,65	30,88	48,53	2,86	17,16	33,50	46,48
Методика навчання літературного читання (IV семестр)	КГ	4,35	18,84	34,78	42,03	2,86	17,14	37,14	42,86	3,61	17,99	35,96	42,44
	ЕГ	2,78	16,67	37,49	43,06	2,94	17,65	36,77	42,64	2,86	17,16	37,13	42,85

**Стан сформованості комунікативної компетентності  
майбутніх учителів початкової школи за когнітивним компонентом  
(теоретична підготовка, III курс, V-VI семестри, у %)**

Назва навчальної дисципліни	Г Р У П И	Київський університет імені Бориса Грінченка				Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка				Середньостатистичне значення			
		РІВНІ				РІВНІ				РІВНІ			
		<i>Високий</i>	<i>Достатній</i>	<i>Середній</i>	<i>Низький</i>	<i>Високий</i>	<i>Достатній</i>	<i>Середній</i>	<i>Низький</i>	<i>Високий</i>	<i>Достатній</i>	<i>Середній</i>	<i>Низький</i>
<i>Педагогічна майстерність (V семестр)</i>	<b>КГ</b>	7,24	23,19	39,13	30,44	4,29	22,86	41,43	31,42	5,77	23,02	40,28	30,93
	<b>ЕГ</b>	6,94	23,61	38,89	30,56	5,88	23,53	39,71	30,88	6,41	23,57	39,30	30,72
<i>Методика навчання російської мови (VI семестр)</i>	<b>КГ</b>	7,24	26,09	42,03	24,64	5,71	27,14	44,29	22,86	6,48	26,61	43,16	23,75
	<b>ЕГ</b>	9,72	30,56	47,22	12,50	7,35	26,47	48,53	17,65	8,53	28,52	47,87	15,08

**Стан сформованості комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи за когнітивним компонентом (теоретична підготовка, III курс, VII семестр, у %)**

РІВНІ сформованості	ГРУПИ	ВИЩІ НАВЧАЛЬНІ ЗАКЛАДИ		Середнє значення
		Київський університет імені Бориса Грінченка	Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка	
Високий	КГ	14,48	12,86	13,67
	ЕГ	23,61	20,58	22,09
Достатній	КГ	23,19	28,57	25,88
	ЕГ	40,28	42,65	41,47
Середній	КГ	40,59	37,14	38,86
	ЕГ	27,78	27,82	27,80
Низький	КГ	21,74	21,43	21,59
	ЕГ	8,33	8,95	8,64

Таблиця Ф.4

**Стан сформованість комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи (за когнітивним компонентом, теоретична підготовка, IV курс, VIII семестр, у %)**

РІВНІ сформованості	ГРУПИ	ВИЩІ НАВЧАЛЬНІ ЗАКЛАДИ		Середнє значення
		Київський університет імені Бориса Грінченка	Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка	
Високий	КГ	17,40	17,14	17,27
	ЕГ	28,98	27,14	28,06
Достатній	КГ	36,22	35,71	35,96
	ЕГ	50,19	47,86	49,02
Середній	КГ	27,54	28,57	28,06
	ЕГ	16,66	20,59	18,63
Низький	КГ	18,84	18,58	18,71
	ЕГ	4,17	4,41	4,29

## Динаміка сформованості комунікативної компетентності студентів КГ (у %)

Рівні	Компоненти комунікативної компетентності											
	Мотиваційно-ціннісний			Когнітивний			Діяльнісно-процесуальний			Рефлексивний		
	До	Після	Динаміка	До	Після	Динаміка	До	Після	Динаміка	До	Після	Динаміка
Високий	3,36	20,09	+16,73	3,61	17,27	+13,66	1,46	12,95	+11,49	1,46	12,32	+10,86
Достатній	26,13	32,92	+6,79	17,99	35,96	+17,97	6,57	27,32	+20,75	11,64	28,33	+16,69
Середній	39,80	30,19	-9,61	35,96	28,06	-7,90	35,76	38,85	+3,09	28,52	39,06	-10,54
Низький	30,71	16,80	-13,91	42,44	18,71	-23,73	56,21	20,87	-35,34	58,38	20,29	-38,09

**Динаміка сформованості комунікативної компетентності студентів ЕГ (у %)**

<b>Рівні</b>	<b>Компоненти комунікативної компетентності</b>											
	<b>Мотиваційно-ціннісний</b>			<b>Когнітивний</b>			<b>Діяльнісно-процесуальний</b>			<b>Рефлексивний</b>		
	До	Після	Динаміка	До	Після	Динаміка	До	Після	Динаміка	До	Після	Динаміка
Високий	3,09	35,46	+32,37	2,86	28,08	+25,20	1,41	22,83	+21,42	2,86	27,13	+24,27
Достатній	24,81	43,28	+18,47	17,16	49,02	+31,86	5,64	38,56	+32,92	11,19	38,52	+27,33
Середній	42,35	16,70	-25,65	37,13	18,63	-18,5	35,91	24,27	-11,64	30,99	25,71	-5,28
Низький	29,75	4,56	-25,19	42,85	4,29	-38,56	57,04	14,34	-42,7	54,96	8,64	-46,32

**Динаміка сформованості комунікативної компетентності  
майбутніх фахівців за результатами експерименту (у %)**

№ з/п	КОМПОНЕНТИ	Констатувальний етап		Формувальний етап		Рівні
		ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	
1	Мотиваційно- ціннісний	3,09	3,36	35,46	20,09	високий
		24,81	26,13	43,28	32,92	середній
		42,35	39,80	16,70	30,19	достатній
		29,75	30,71	4,56	16,80	низький
2	Когнітивний	2,86	3,61	28,08	17,27	високий
		17,16	17,99	49,02	35,96	середній
		37,13	35,96	18,63	28,06	достатній
		42,85	42,44	4,29	18,71	низький
3	Діяльнісно- процесуальний	1,41	1,46	22,83	12,95	високий
		5,64	6,57	38,56	27,32	середній
		35,91	35,76	24,27	38,85	достатній
		57,04	56,21	14,34	20,87	низький
4	Рефлексивний	2,86	1,46	27,13	12,32	високий
		11,19	11,64	38,52	28,33	середній
		30,99	28,52	25,71	39,06	достатній
		54,96	58,38	8,64	20,29	низький